

MANIFESTE
POUR LA RECONQUÊTE D'UNE ÉCOLE
QUI INSTRUISE



BULLETIN DE DISCUSSION N° 5

MAI 2017

MANIFESTE
POUR
LA RECONQUÊTE
D'UNE ÉCOLE
QUI INSTRUISE

Sommaire

Editorial.	3
Conférence de presse de Marseille.	5
Interventions de Rémi Candelier et Jack Lefebvre au nom du <i>Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit</i> lors du colloque « Une École ambitieuse : fondamentaux, connaissances et culture pour tous », organisé par l'association française pour un enseignement ambitieux et humaniste (AFPEAH), 25 mars 2017.	6
Bulletin de compte-rendu de la Rencontre départementale (34) des Signataires du <i>Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit</i> , 4 mars 2017 à Montpellier.	11
Compte-rendu de la réunion autour du <i>Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit</i> , tenue le 20 décembre 2016 à Cran-Gevrier (Haute Savoie).	26
Assemblée-Débat du samedi 28 janvier à Boissy-Saint-Léger. Textes des interventions introductives.	31
Centres d'Information et d'Orientation : la mécanique d'un démantèlement orchestré de longue date dans le cadre des politiques d'austérité et de la réforme territoriale.	40
La culture numérique : analyse d'un paradoxe.	43

É D I T O R I A L

Deuxième Rencontre nationale du Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit à Marseille à l'automne 2017

Au lendemain de l'élection présidentielle jamais l'École publique n'a été autant menacée et autant soumise aux exigences extérieures.

Notre première Rencontre nationale en novembre 2016 a été un franc succès. Elle a confirmé, s'il en était besoin, la légitimité du Manifeste et sa nécessité pour regrouper, organiser et nous renforcer.

Depuis nous avons poursuivi méthodiquement l'implantation du Manifeste dans les départements. En Savoie, dans le Val de marne, la Seine maritime, l'Hérault..., les signataires ont organisé des rencontres qui ont été autant de succès. Nous avons participé à la conférence organisée par l'EPI et l'AFPEAH (*) le 25 mars 2017.

L'alternative posée par notre manifeste, lancé en mars 2016, voilà donc un an, « *ou bien une école qui transmet des connaissances ou bien une école des compétences et de la déqualification* » a-t-elle trouvée un début de réponse, ou peut-on espérer ne serait-ce qu'un début de solution au lendemain de l'élection du nouveau président de la République ? A l'évidence non !

Le nouveau président dans son programme annonce vouloir faire de l'école primaire une priorité en mettant au centre notamment la question de la réforme des rythmes scolaires, la réforme du collège... sans rompre avec leur logique bien au contraire. Ainsi il entend donner « *une plus grande autonomie aux établissements* », *d'avantage de latitude pour individualiser les parcours et s'adapter au contexte local* », « *Laisser les collectivités territoriales décider de l'organisation du temps scolaire à l'école primaire* » qui « *pourront revenir sur la réforme des rythmes scolaires* » et avancer vers une école « plus ouverte aux parents, aux bénévoles et aux associations ». L'école inclusive sera poursuivie.

A l'inverse le combat du Manifeste, notre combat pour « une école nationale », « une école qui instruit », « une école laïque », reste d'une complète actualité. C'est celui des parents, des enseignants, des élus, des citoyens ... qui veulent reconquérir l'école publique et briser « le consensus de toutes les forces politiques attachées à la V^e République et à l'Union européenne ».

Personne ne s'y trompe !

Sur son blog, le 23 avril, l'ancien directeur de la DPE de Jospin, ancien secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale sous Sarkozy, premier directeur de cabinet de Vincent Peillon puis recteur de Versailles et Limoges, Pierre Yves Duwoye explique : « *Il doit être possible de déterminer par consensus un pacte de la nation pour l'éducation de nos élèves* » en « *convoquant une conférence de consensus autour du CNESECO. Le gouvernement devra se saisir de ces travaux et en faire sa feuille de route. (...) Mais il faut le faire vite, dès le départ de la mandature, sans "grand débat", "concertation nationale", séries de réunions nationales, académiques, départementales, ni "remontées internet", ni "grande messe" à la Sorbonne... et évidemment pas par une loi !* ».

.../...

Le consensus au cœur de ce dispositif est contradictoire avec la nécessaire démocratie pour reconquérir une école qui instruit. Pour notre part nous nous assignons l'objectif de le rompre au seul compte de la reconquête d'une école qui instruit.

A l'évidence cette élection présidentielle, n'a ouvert aucune perspective de reconquête d'une école qui instruit, qui délivre des diplômes nationaux et des qualifications reconnues dans les conventions collectives et le code du travail. Rien ne se dessinera sans notre intervention « *pour aider le mouvement en cours et clarifier les enjeux* ».

Notre Manifeste garde toute sa force et reste d'une brûlante actualité en affirmant : « *Nous, enseignants, parents, travailleurs, citoyens affirmons : il est urgent de reconquérir une école qui instruit. (...) Il faudra bien que soient prises les mesures d'urgence de sauvegarde des intérêts de la classe ouvrière, et 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.* »

La discussion se poursuit avec ce bulletin n°5 qui vous est ouvert. N'hésitez pas à nous adresser vos contributions, remarques et suggestions.

Nous vous invitons à poursuivre et amplifier la campagne de signatures du *Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit*, à organiser des réunions locales et ainsi participer activement à la réussite de

la seconde Rencontre nationale du Manifeste à Marseille, à l'automne.

Le secrétariat d'organisation,
Paris le 11 mai 2017

(*) EPI : collectif Enseignants Parents Indignés.

AFPEAH : association française pour un enseignement ambitieux et humaniste.



Conférence de presse à Marseille autour du Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit.

Jeudi 26 janvier au théâtre Toursky

Cette conférence de presse était appelée par 11 signataires du manifeste du département :

Richard MARTIN, directeur du théâtre Toursky, Marseille,

Ivan ROMEUF, comédien metteur en scène, Marseille,

Michel BARBE, professeur d'histoire-géographie retraité, Marseille,

Martine DUPUY, conseillère pédagogique retraitée, Marseille,

Philippe ROMS, directeur d'école honoraire, Aix-en-Provence

Emmanuel BRANDELY, professeur d'histoire-géographie et syndicaliste, Marseille,

Éric PENA, professeur de français, Marseille

Jean-Christophe MURAT, maître de conférences, Aix-en-Provence,

Béatrice HERMESDORF, parente d'élève, membre du collectif LEPI

(Langeac, Enseignants, Parents, Indisciplinés) et de l'association AFPEAH

(Association française pour un enseignement ambitieux et humaniste), Salon de Provence,

Gérard CLÉMENT, principal adjoint de collège retraité, Marseille,

Hélène ROUECHE, mère et grand-mère, Marseille.

La Provence, *La Marseillaise* et *La Tribune des Travailleurs* ont répondu à l'invitation.

Cette initiative politique part du constat de l'offensive des gouvernements successifs contre l'école des savoirs et des qualifications pour lui substituer l'école des compétences, exigence du patronat de baisse du coût du travail. « Boussole politique », nous voulons fédérer tous ceux qui veulent défendre l'école, acquis de l'humanité.

A la question de *La Provence* sur les élections à venir, Martine Dupuy répond : cette campagne dépasse ce cadre. Nous la mènerons avant, pendant et après les élections. Il y a consensus entre les candidats, tous attachés aux institutions de la V^e République, pour poursuivre le démantèlement de l'école publique, constance des attaques de Jospin, Fillon, Peillon et Hamon, consensus lors du vote de la loi de refondation Peillon en 2013, de la loi de décembre 2016 sur la sélection en master. Nous voulons briser ce consensus, organiser une force politique pour l'abrogation des lois contre l'école.

Béatrice HERMESDORF, mère d'élève : il faut dire ce qui se cache derrière les discours « pédagogiques », tous les gouvernements abandonnent les savoirs pour rendre les élèves rentables pour les entreprises.

Un professeur de lycée professionnel : l'objectif de l'offensive contre les BEP, les CAP et la réforme du Bac Pro, c'est le retour à l'apprentissage et à la formation en entreprise.

Jean-Christophe MURAT, maître de conférences déplore que son syndicat, le SNESUP-FSU, ait signé l'accord avec la ministre, l'UNEF, la FAGE, l'UNSA et la CFDT, pour la sélection en master. Il lit une lettre-pétition à la ministre pour l'abrogation de la loi, le mouvement de résistance devant partir d'en bas.

Ivan ROMEUF, metteur en scène et acteur : un « homme de théâtre » lit énormément ; détruire la littérature, c'est détruire la culture. Aujourd'hui, tout spectacle doit être rentable, cela remet en cause la création et le statut des artistes.

A la question de *La Tribune des Travailleurs* sur le rôle de l'Union Européenne dans l'offensive contre l'école publique, Martine Dupuy répond : la majorité des contre-réformes sont la transposition de directives et recomman-

datations de l'Union Européenne, pour l'école comme pour le reste. Concernant le principe de l'inclusion scolaire, l'objectif de la loi Montchamp de 2005 était de mettre la France au diapason de l'Union Européenne. Les notions d'éducation formelle, non formelle et informelle de la loi de refondation Peillon, diluant l'école, sont celles de l'Union Européenne. Le Conseil européen de Barcelone en 2002 a établi un socle de « compétences clés », repris par Fillon en 2005 et complété par Peillon en 2013. Personnellement, je pense que pour reconquérir l'école, il faut rompre avec ces politiques, rompre avec l'Union Européenne, afin d'abroger toutes les contre-réformes et prendre les mesures d'urgence conformes aux intérêts de la classe ouvrière et de la jeunesse.

Les signataires présents décident de se constituer en comité de liaison local du manifeste, d'amplifier les signatures et de préparer la deuxième rencontre nationale à Marseille.



**Interventions de Rémi Candelier et Jack Lefebvre
au nom du *Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit* lors du colloque
« Une École ambitieuse :
fondamentaux, connaissances et culture pour tous »
organisé par l'Association française pour un enseignement ambitieux et
humaniste (AFPEAH),
le 25 mars 2017**

Rémi Candelier

Je suis directeur d'école à la retraite depuis cette année. Je souhaitais faire encore deux ans, mais comme je ne voulais pas appliquer les directives actuelles du ministère, alors je suis parti. Je destine désormais mon énergie, à l'instar de Jack mon camarade, d'enseignants, de parents d'élèves, de citoyens amis de l'école, au combat pour que notre école de la République retrouve sa fonction première issue des lois de 1881-82. Toutes ces bonnes volontés se sont réunies pour créer un manifeste afin de reconquérir une école qui instruit. La reconquête car le peuple avait conquis cette nourriture essentielle qu'est l'instruction, afin que celle-ci serve de tremplin et d'ascenseur social, à tous. Désormais, les savoirs ne sont plus une priorité, on les remplace par des compétences.

Mon père était atteint par la maladie d'Alzheimer quelques mois avant sa mort. Lors d'une promenade, nous étions passés devant son école et il a eu un sourire. Son regard habituellement dans le vide s'est illuminé. Et il m'a dit : « *Tu te rends compte, c'est là, c'est mon école ! J'étais bien, on était protégés, et on apprenait.* ». Voilà les souvenirs d'un homme qui a fréquenté l'école publique dans les années 1920. Est-ce encore le cas ? Quand je vois l'affiche de l'association « Une école ambitieuse », je ne souhaite qu'une chose évidemment, c'est que ce slogan devienne un pléonasmisme. Néanmoins, il a fallu l'inscrire car on a vraiment l'impression que ce n'est plus le cas. Quand j'avais commencé ma carrière de jeune instit', il y a quarante ans, le maire du village est venu me voir pour me saluer et me souhaiter la bienvenue. Les parents et les enfants guettaient l'arrivée du nouveau-venu. L'enseignant était respecté. Je parle pour l'école primaire, mais c'était pareil pour les collèges, les lycées : les enseignants étaient respectés. Est-ce encore le cas ? Dans l'école que j'animais en tant que directeur, j'avais imposé que lorsqu'un adulte entrait dans une classe, tous les élèves se lèvent, qu'on rentre dans les locaux de l'école tête-nue, qu'il n'y ait pas de bonnet, de casquette, ou autre couvre-chef ; que les élèves parlent à l'enseignant en utilisant les mots « Madame » ou « Monsieur ». Je peux vous assurer qu'on a tout fait pour qu'on respecte le lieu et l'enseignant. Evidemment, les élèves et les parents s'inscrivaient pleinement dans cette attitude respectueuse de l'institution qui est un échange positif entre les différents acteurs de l'école. Parce qu'instaurer le respect, c'est élever une institution, c'est élever l'école. Mais est-ce encore le cas dans la plupart des écoles maintenant ? Est-il trop tard pour rétablir l'école dans

sa noblesse, celle d'instruire, et la considérer comme le temple du savoir ? Est-ce trop tard ? Non, car vous êtes là. Cela montre que vous voulez vous battre pour que l'on revienne à ces valeurs fondamentales. Et rassurez-vous, vous n'êtes pas les seuls. De nombreuses associations différentes y travaillent. La salle serait bien trop petite pour réunir tous leurs adhérents.

Alors comment en sommes-nous arrivés à cette destruction de l'école publique ? Ça ne vient pas du jour au lendemain, mais, depuis des décennies, a été mis en place un véritable travail de sape concernant les fondements de l'école publique. En 2012, dans les mois qui ont précédé l'élection présidentielle, l'appel de Bobigny a été le creuset du consensus contre l'école publique. Il a fixé cinq objectifs qui avaient pour mission de démanteler l'enseignement. Ce n'était pas dit comme ça, mais le résultat est le même. Ainsi, la mission d'instruction et de transmission des connaissances a été remplacée par un « droit à l'éducation pour chacun et pour tous dans l'équité ». Déjà, les mots « savoir », « connaissance » disparaissaient. Au lieu de défendre et d'améliorer l'enseignement scolaire, l'appel de Bobigny prétend définir un... – alors là je le cite parce que ça ne s'invente pas ce genre de phrases – « ... *projet éducatif global ambitieux pour l'enfance et la jeunesse sur tous les temps et les espaces éducatifs et sociaux articulants éducatifs formelle, informelle et non formelle, dans un processus de formation tout au long de sa vie en s'appuyant sur une formation initiale solide* », point ! Je vais être obligé de reprendre ma respiration ! Mais quel charabia ! Tout ça pour dire que la transmission des connaissances est remise en cause, que la frontière entre le scolaire, qui relève de l'Education nationale, et le périscolaire, qui relève des collectivités territoriales, est abolie. Il reprend les trois catégories d'ailleurs de l'Union européenne qui diluent l'instruction encore délivrée par l'école publique. Les trois définitions de l'Union européenne, c'est que l'éducation « formelle » est assurée par l'école, l'éducation « non formelle » par différentes structures éducatives, et que l'éducation « informelle » prend en compte tous les actes de la vie permettant d'apprendre : regarder un film, discuter avec un ami... Ils ont oublié d'ailleurs de citer les jeux vidéo. 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. Car avant l'école – c'était quelque chose ! On parlait de l'école – école, collège, lycée –, temple du savoir. Mais maintenant, non, non ! C'est rabaisé au niveau de tous les acteurs de l'éducation, de l'animation. Je n'ai rien contre les éducateurs et les animateurs, mais chacun son métier !

Enfin, Bobigny appelle à la mobilisation des ressources éducatives des territoires, déchargeant ainsi l'Etat de sa responsabilité historique de garantir le droit à l'éducation et à l'instruction égale pour tous. La réforme des rythmes scolaires conduit, en confondant les temps scolaire et périscolaire, à placer l'école maternelle et élémentaire ainsi que leurs enseignants sous l'autorité des communes et des groupements de communes. Avant, les enseignants ne subissaient pas les pressions des communes. Maintenant ce n'est plus le cas. Le projet éducatif territorial (PEdT), arme de la dénationalisation de l'école, livre les enfants à une école municipale, dépendant donc des ressources des communes – si vous êtes dans une commune riche ou une commune pauvre, ce ne sera pas la même chose –, de leurs choix et de leurs orientations politiques. Cela 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 école de territoire.

La réforme des rythmes scolaires dans les écoles, et la réforme des collèges – je ne vais pas en parler, puisque chacun son hobby, il y a suffisamment de profs ici pour en parler – sont deux armes de destruction de notre école qui font partie de la loi de refondation, déclinaison des directives européennes, dont le programme a été adopté par le conseil de Barcelone en mars 2002. Celui-ci précise que 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, qui est le pilier de la loi Peillon. « Compétence », c'est un mot qui ne veut pas dire « savoirs ». Une compétence, c'est être capable de se servir d'un fouet pour faire une mayonnaise. Mais pour l'U.E., il n'est pas utile de savoir quels ingrédients on met dedans. Sachez vous servir d'un fouet, mais ne soyez pas en capacité d'innover une recette.

L'Union européenne a retenu huit compétences-clés, parmi lesquelles je vais vous en citer deux. « Apprendre à apprendre ». Est-ce que c'est aux enfants d'apprendre à apprendre ? Non, non, non, c'est autre chose que la transmission des savoirs ! Et la huitième, c'est « l'esprit d'entreprise ». Alors là, c'est quand même quelque chose ! Ça change complètement l'esprit de notre école. C'est fini, balayé, interdit la transmission des connaissances. Effacée l'école

qui instruit. Celle-ci sera 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, et affirmer que l'enseignement n'aurait qu'un but : son utilité économique immédiate, plus exactement son utilité pour les entreprises.

Certains avancent qu'il est indispensable d'aller vers une culture d'entreprise. Les mauvais résultats de la France au classement PISA 2016 en sont la preuve : on était 26^e sur 70. Rappelons néanmoins que l'enquête PISA est menée par l'OCDE, qui regroupe des pays qui ne visent que le développement économique. L'OCDE décrit d'ailleurs sur son site sa mission – je cite – comme celle de « promouvoir les politiques qui amélioreront le bien-être économique dans le monde ». Les évaluations PISA se basent donc sur les résultats de l'esprit d'entreprise, et ce n'est pas surprenant d'ailleurs que ce soit Singapour, le Japon, l'Estonie, Taïwan, la Chine qui trustent les premières places. (Vous avez vu, j'ai mis « trustent », ça fait très économique !) Quand on sait de quelle façon les enfants de ces pays apprennent, je préfère nettement notre éducation à la française, qui promouvait avant ces réformes l'apprentissage des savoirs dans un développement harmonieux de l'enfant.

Le droit du travail découle désormais de cette école de compétences. Et cela ne date pas de maintenant. Déjà dans les années 2000, à la réécriture du Code du Travail en l'an 2000, toute référence aux diplômes professionnels a disparu. Les grilles de classification du type Parodi, qui ont été mises en place à la Libération, qui garantissaient un positionnement de salaire dans la grille en fonction de la possession d'un diplôme et de son ancienneté dans le poste occupé, ont disparu. Elles ont été remplacées peu à peu par des grilles à niveau, au sein desquelles la référence aux diplômes n'est qu'implicite. Et ces dernières années, des grilles dites à « critères classants », où les diplômes ne sont qu'un critère parmi des dizaines d'autres se sont développées. 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. Vous voyez quand même le glissement qu'il y a de passer d'une école de savoirs, de transmission des connaissances, à une école de compétences, et une école de compétences marquée par des écoles de territoire – donc pouvoir beaucoup plus malléable pour des grandes entreprises. On est en train de détruire le Code du Travail et la façon d'établir des grilles de référence au niveau des salaires. Désormais, on embauche dans une entreprise pour un travail précaire. Autrefois, on allait chercher du travail, rencontrer le patron ou le DRH, en lui disant : « *J'ai telles qualifications, vous me donnez quoi ?* » Le travailleur pouvait discuter du salaire. Maintenant c'est fini. On y va pour un travail précaire, ne demandant même pas combien on sera payé, parce qu'on se dit : « *Si on est payé au SMIC, ce serait bien* ». Il n'y a plus d'ambition pour le travailleur car tout est mis en place pour annihiler son esprit revendicatif. Et en plus, c'est tout juste s'il ne faut pas embrasser le DRH s'il accepte notre embauche.

Nous sommes donc actuellement au croisement de deux chemins : celui qui consiste à garder une école qui transmet des savoirs, certifiés par des diplômes nationaux, reconnus dans les conventions collectives et le Code du Travail. C'est notre école, celle qu'on prône, école du savoir et des connaissances. Et celui qui est mis en avant par l'OCDE, par l'Union Européenne et par les différents gouvernements actuels et précédents, qui souhaitent une école de compétences, de la déqualification au service de la déréglementation, éclatée en projets éducatifs locaux, donc des territoires, pour une société sans droit et sans règles, sauf celle du profit. Ils veulent soumettre l'enseignement aux lois du marché et au profit des entreprises.

Alors que faut-il faire ? D'abord, revenir à une école nationale qui garantisse le droit égal à l'instruction pour tous et pour tous les citoyens. Il faut que les projets éducatifs territoriaux cessent ! Les enseignants doivent rester des fonctionnaires d'Etat – c'est vital ! –, contrairement à ce que souhaite l'Union Européenne – je rappelle que nous sommes un des rares pays d'Europe où nous sommes encore des fonctionnaires d'Etat –, car le statut garantit l'égal accès pour tous à l'instruction. Ensuite, une école qui doit reposer sur un enseignement structuré en disciplines – c'est une base –, dispensant un enseignement basé sur des programmes 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 d'associations, y compris religieuses, groupes de pression politique ou lobbies de toute sorte, au mépris de la laïcité. L'école doit être uniquement affectée aux enseignements. Les activités périscolaires doivent se dérouler ailleurs. Le troisième point que nous défendons, c'est une école laïque. Elle permet d'instruire les futurs citoyens et leur faire acquérir pleinement la liberté de réfléchir et la liberté de penser. Une école laïque indépendante

de toute pression religieuse ou politique, mais aussi une école indépendante de toute forme commerciale. On vient de m'alerter qu'un partenariat vient d'être signé entre les éditions Nathan et le GNIS, syndicat national de semenciers, qui regroupe les multinationales les plus dangereuses sur le marché telle Monsanto. L'éditeur et le GNIS travaillent à la publication d'une revue qui s'appelle Mille et une Graines, pour accompagner les professeurs et lycéens sur des thèmes tels que « la biodiversité » ou « nourrir l'humanité ». Ça, c'est un comble quand même, quand on voit ce que c'est ! En vérité, vu les intérêts et l'hégémonie du GNIS, il s'agira de vanter à nos enfants les mérites des OGM et des pesticides. Vous voyez qu'une atteinte à la laïcité par des marques commerciales, c'est terrible.

Pour terminer, continuons notre lutte pour que l'école soit un lieu de respect et de transmission de connaissances au service du peuple et non des entreprises.

Jack Lefebvre

Il y a aujourd'hui une sorte d'effondrement de l'école et de l'instruction. Il y a des études qui ont été publiées à la fin de l'année 2016, qui n'ont pas toutes la même valeur, mais qui doivent quand même nous interpeller. Vous vous souvenez peut-être de l'étude de la DEPP où l'on étudie le niveau des élèves en orthographe, en leur faisant passer la même dictée depuis 1987. Et les chiffres disaient : sur une dictée de dix lignes, un élève de CM2 fait aujourd'hui en moyenne 17, 8 erreurs, là où il faisait 10, 5 fautes en 1987. C'est quand même surprenant. La dictée, je vais la lire, puisqu'elle fait six lignes, et vous verrez en quoi elle consiste.

La voici : « *Le soir tombait. Papa et maman, inquiets, se demandaient pourquoi leurs quatre garçons n'étaient pas rentrés. Les gamins se sont certainement perdus, dit maman. S'ils n'ont pas encore retrouvé leur chemin, nous les verrons arriver très fatigués à la maison. Pourquoi ne pas téléphoner à Martine ? Elle les a peut-être vus ! Aussitôt dit, aussitôt fait ! A ce moment, le chien se mit à aboyer.* »

Il y a à l'heure actuelle des élèves qui font plus de vingt-cinq fautes dans cette dictée. Ils étaient 5 % en 1987 à faire plus de vingt-cinq fautes ; aujourd'hui ils sont 19, 8 %.

On pourrait reprendre après les chiffres sur le terrain des mathématiques, l'enquête TIMMS, internationale, que je considère de bonne valeur, où on verrait de même une dégradation des résultats des élèves dans le domaine des mathématiques. Je ne mets pas, en ce qui me concerne, sur le même plan, l'enquête PISA, parce qu'elle étudie plutôt les capacités à mettre en œuvre une connaissance, plutôt que d'étudier et de mesurer l'acquisition de la connaissance elle-même.

Cela me semble correspondre à tout ce qui a été dit ce matin sur la disparition de l'allemand, du latin, des langues anciennes aujourd'hui à l'école, et je voudrais essayer de comprendre l'origine de cette situation. D'abord, je ne peux pas m'empêcher de citer une déclaration de Mme Najat Vallaud-Belkacem le 9 décembre à l'Assemblée nationale : « *C'est en nous appuyant sur les progrès actuels que nous remédions à la situation catastrophique dans laquelle se trouve la maîtrise de la langue française ces dernières années.* » Et elle ajoutait : « *Il faut que l'on cesse ces réformettes 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 consacriez vingt heures ou trente-cinq heures à l'enseignement. Ce sera vain !* » Et Mme Najat Vallaud-Belkacem met en application ces principes, puisque, avec la réforme des collèges, les horaires d'enseignement strictement disciplinaire diminuent, cela va jusqu'à quatre heures et demie en moins de cours par semaine par classe de 3^e. Et elle va encore plus loin, puisqu'elle crée les EPI. Et je voudrais expliquer ces trois lettres : Enseignement Pratique Interdisciplinaire. « Interdisciplinaire », cela veut dire, pour la ministre, qu'on n'enseigne pas une discipline, c'est plutôt un enseignement adisciplinaire. Et puis surtout il y a le mot « pratique ». Cela veut dire quoi « pratique » ? Dans les premiers projets, cela a été un petit peu amendé après, cela veut dire : pendant une heure et demie, c'est interdit de lire, c'est interdit d'écrire ! Il faut que ce soit pratique. On fait de l'oral, on fabrique un objet, on fait un gâteau, on confectionne une carte du monde, on n'écrit pas ! Pour des élèves de 3^e ! Et je crois qu'on touche déjà, avec cela, à une explication de ce qui est en train de se passer en ce moment.

Mais je voudrais attirer votre attention sur un problème qui n'est pas suffisamment connu. Rémi, à juste titre, à plusieurs reprises, a parlé du rôle de l'Union Européenne. Alors, on nous dira : mais ce n'est pas possible que l'Union européenne joue un rôle dans ce domaine parce que le traité de Rome et le traité de Maastricht ne mettent pas

l'éducation parmi les compétences de l'Union européenne ! C'est exact. Mais il y a régulièrement une rencontre des ministres européens de l'éducation et, hélas, un biais a été trouvé. En effet l'Union européenne, par les traités, place la formation professionnelle et l'enseignement professionnel parmi les compétences de l'Union européenne. Et à partir de là, j'ai le sentiment qu'on modèle toute l'instruction, toute l'école, tout le système éducatif. Pour ne pas alourdir la discussion, j'ai pris simplement le dernier texte que je connais de l'Union européenne, qui s'appelle « Une nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe », et dont le sous-titre mériterait des heures de discussion : « *Travailler ensemble pour renforcer le capital humain, et améliorer l'employabilité et la compétitivité.* » J'aime bien le titre de cette conférence où l'on parle d'un enseignement humaniste. Il n'y a pas de place pour un enseignement humaniste dans les directives de l'Union Européenne. Le capital humain, c'est une notion qui a été inventée par des économistes américains dans les années 1950, qui s'est répandue dans les institutions internationales comme l'OCDE, qu'on voit maintenant fleurir dans les textes de l'Union Européenne. Mais c'est quoi le capital humain ? je connais des êtres humains, qui ont des sentiments, qui ont une vie, qui, en dehors de l'entreprise, essaient d'avoir une vie privée et une vie familiale, ou une vie tout court, une vie réussie. Non ! On est du capital humain ! Avec cette conception portée par l'Union Européenne nous avons une des explications de cet acharnement à vouloir détruire aujourd'hui la transmission des connaissances, parce que s'il s'agit de forger un capital, je crois que l'enseignement visant à former un citoyen est absolument non nécessaire.

Et dans ce cadre-là, j'en viens à un aspect, c'est la relation justement entre l'école et puis le monde de l'entreprise. Il y a à chaque fois dans les textes de l'Union Européenne, dans les actions du ministère de l'Education nationale en France, la volonté de développer l'esprit d'entreprise parmi les élèves, parmi les personnels de l'Education nationale, etc.

Et je suis tombé sur une petite polémique que je voudrais vous relater, entre d'un côté une instance de l'Union européenne et puis – puisque je suis un syndicaliste – les syndicats membres du Comité syndical européen de l'éducation. Ce ne sont pas des révolutionnaires, mais enfin ils essaient, parfois, quand même, de faire quelque chose. Et voilà le contenu de la polémique. Dans le projet de communication de l'Union européenne, on lit : « *les partenariats entreprise-enseignement peuvent, en faisant intervenir tous les secteurs et niveaux d'éducation et de formation, libérer le potentiel que possède l'économie.* » Je relis : « tous les secteurs et niveaux d'éducation ». Nous sommes donc loin de la seule formation professionnelle. Et les syndicats membres du Comité syndical européen de l'éducation, dont le mien, s'inquiètent – ils le disent bien sûr – d'« une incidence sur la mission sociétale de l'éducation, la durabilité des financements et l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur » en particulier. Parce que si on fait ça au niveau de l'université, cela va provoquer des tas de problèmes. Et ils continuent en expliquant : « *Nous ne soutenons pas l'idée de la Commission Européenne, selon laquelle il conviendrait de créer des partenariats entre le secteur de l'éducation et les entreprises, au travers desquels les employeurs/entreprises auraient la responsabilité d'élaborer les programmes scolaires.* » On y vient. Est-ce que les entreprises doivent avoir la responsabilité d'élaborer les programmes scolaires ? Eh bien je crois qu'un processus est en cours sur ce terrain-là. Et les syndicats disent : « *Nous demandons aux institutions européennes de continuer à défendre le financement public durable de l'éducation.* » Et ils expriment la crainte d'un financement basé sur la performance. Oui, l'Union européenne propose aussi un financement basé sur la performance. Et les syndicats répondent : « *Le financement basé sur la performance des écoles publiques de formations, l'enseignement professionnel, ou bien la formation initiale, pourrait conduire à un financement inéquitable des écoles, et à des inégalités parmi les élèves.* »

Je crois que là, nous sommes sur un problème qui nous concerne tous.

Enfin je voudrais citer quelque chose qui ne concerne pas l'Union européenne, mais qui, à mon avis, éclaire la question. Vous avez tous vu qu'un nouveau président a été élu aux Etats-Unis, M. Trump, et qu'il a nommé une nouvelle secrétaire à l'éducation, une ministre de l'éducation, qui s'appelle Betsy DeVos. Mme Betsy DeVos a une famille, elle a un frère. Son frère a fondé il y a vingt ans la très lucrative société de sécurité Blackwater, qui s'est illustrée par des bavures en Irak. L'armée américaine en Irak a des supplétifs privés, parce qu'il n'y a pas que ses soldats là-bas, des supplétifs qui avaient la réputation de tirer facilement sur les civils, et de tuer des centaines et des centaines de civils. C'est son frère ! On est dans un système où même l'armée peut être et doit être remplacée par une entreprise privée. Eh bien, en matière d'enseignement je n'étonnerais personne en disant que Mme Betsy DeVos a la même conception. Pourquoi, selon elle, un service public d'enseignement ? Et Mme Betsy DeVos est la spécia-

liste d'une conception selon laquelle l'école publique doit être remplacée par un système qui est basé sur ce qu'on appelle les vouchers. Les vouchers, c'est quoi ? Vous arrivez dans une école, vous êtes parent d'élève, vous achetez des actions de l'école, vous devenez actionnaire de l'école. L'école, c'est une entreprise. Si l'école marche bien, il n'y a pas de souci : vous allez revendre vos vouchers quand vos enfants seront partis, et comme l'école aura bien marché, vous aurez même gagné de l'argent. Alors si l'école marche mal, c'est clair que vos vouchers vont perdre de la valeur, et quand vous les revendrez, vous risquez de perdre de l'argent. Ça, c'est le summum. Il ne doit pas y avoir de service public. Vous imaginez aussi ce que doivent devenir les enseignants dans ce système-là, et ce que peuvent être les programmes dans un tel système. C'est le système où il n'y a que la loi de l'argent. Je pense qu'il faut avoir en tête ces réalités afin de pouvoir les combattre.

Je pense qu'aujourd'hui, il faut s'opposer à ces dérives, ce ne sont même pas des dérives, ces volontés avouées de détruire l'enseignement.

Bien sûr il faut commencer par supprimer les réformes en cours, comme la réforme des collèges qui est une hérésie... Enfin, les profs tombent malades, il faut le savoir ! Le niveau des congés maladie n'a jamais été aussi élevé, et les collèges sont désorganisés par des journées de formation à répétition qui font que des élèves n'ont pas cours pendant deux jours, trois jours, parfois pendant des semaines entières. Il faut commencer déjà par cela, et je crois que jusqu'au bout, il faudra combattre les orientations de l'Union européenne, les orientations qui sont aujourd'hui celles au service des entreprises, les orientations au service des plus riches.



**Bulletin de compte-rendu
de la Rencontre départementale (34) des Signataires
du *Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit*,
le 4 mars 2017 à Montpellier**

**Intervention de Michel Pétrequin,
professeur retraité, syndicaliste**

Bonjour à toutes et tous,

Merci d'avoir fait l'effort de participer ce samedi après-midi à cette rencontre des signataires au plan départemental du *Manifeste pour la reconquête de l'Ecole qui instruit*.

Nous sommes aujourd'hui 38 signataires, (quelques-uns résident et travaillent dans un autre département de l'académie), et plus d'un millier au plan national.

Ce manifeste a commencé à regrouper et a vocation à rassembler et fédérer toujours plus largement, les enseignants, les syndicalistes, les parents, les travailleurs, les citoyens, en défense de l'Ecole de la République, et singulièrement de sa raison d'être, sa mission d'instruction.

C'est elle qui est de plus en plus directement menacée et remise en cause par les contre-réformes mises en œuvre en réponse aux exigences du MEDEF, par les gouvernements successifs de la V^e République, en lien avec l'Union européenne.

Ces derniers n'y réussiraient pas sans le consensus institutionnel, réalisé sous la forme d'une coalition d'appareils politiques, syndicaux et associatifs, et nécessaire pour aider les gouvernements, non seulement à faire passer leurs projets destructeurs, mais encore, à faire advenir, à co-produire ces projets.

L'exemple le plus frappant à cet égard c'est l'appel dit de Bobigny dans lequel on peut voir la maquette de la loi

d'orientation et de refondation PEILLON, élaborée par les dirigeants nationaux de la plupart des organisations syndicales.

Alors plus que jamais, l'heure est la préparation des conditions du rassemblement au grand jour de toutes les forces qui devront « briser le consensus pour combattre l'effondrement en cours »

Notre réunion de ce jour est un moment de cette préparation.

Pour nourrir notre réflexion et notre discussion collectives, nous serons 4 intervenants principaux : Laurence Duverger, institutrice, Inès Dupin, professeur en collège, et Daniel Schwarz, Professeur en LP, et moi-même, tous syndicalistes.

Intervenant en premier, j'ai choisi d'appeler votre attention sur 2 points : la privatisation sournoise de l'enseignement public, et la substitution tendancielle de la certification de « blocs de compétences » à la délivrance de diplômes nationaux.

1. On ne le dira jamais assez : la loi PEILLON et ses les contre-réformes qui en sont issues, participent de la privatisation de l'Ecole. Elles font fuir de plus en plus d'élèves vers l'enseignement privé.

Pour la première fois cette année dans l'académie de Montpellier, un document rectoral prévoit pour la rentrée scolaire 2017, dans le 1^{er} degré, un nombre d'élèves supplémentaires supérieur dans le secteur privé (sous et hors contrat) à celui attendu dans le secteur public. 219 pour celui-ci, 329 pour celui-là !

Déjà, à la rentrée de sept 2016, l'académie de Montpellier a accueilli dans le secteur privé 828 élèves de plus qu'en 2015, soit près de 3 fois plus que l'année précédente.

Dans le 1^{er} degré les établissements privés peuvent séduire et attirer leur clientèle en affichant : « *Ici, on n'applique pas la réforme PEILLON-HAMON !* ».

Quant aux collèges, frappés depuis la rentrée 2016 par l'entrée en application de la « réforme » ministérielle, les chiffres du rectorat font apparaître une évasion de 529 élèves, aux niveaux 4^e et 3^e, hors des collèges publics.

Cette fuite touche aussi, partiellement, les collèges privés sous contrat, qui sont obligés en l'occurrence d'appliquer cette « réforme ».

Beaucoup de parents qui, certes, en ont les moyens financiers, choisissent le privé, en l'espèce, le hors-contrat, pour mettre leurs enfants à l'abri des « enseignements pratiques interdisciplinaires » (EPI) et du bourrage des classes qui vont avec la « réforme » du collège.

C'est clair : la loi PEILLON et les contre-réformes ministérielles qui en sont issues, celle des rythmes scolaires, celle du collège, provoquent des fuites de plus en plus importantes en nombre, du public vers le privé. Autrement dit, elles favorisent le privé !

Un deuxième exemple éclairant : les « campus des métiers », illustratifs d'une autre forme de privatisation.

La création de « ces campus des métiers » est l'une des dispositions du rapport annexé à la loi PEILLON.

Ces campus sont un cadre destiné à promouvoir et des réseaux de partenariat renforcé public-privé, entre des établissements scolaires publics et privés, et des entreprises et des associations diverses et variées.

Aujourd'hui, la rectrice de l'académie de Montpellier, prépare pour la prochaine rentrée un nouveau projet de triple labellisation « campus des métiers », qui constitue une nouvelle étape, majeure, dans la mise en œuvre de ces orientations.

A la faveur et sous le couvert d'une nouvelle gouvernance bicéphale recteur-région, il s'agit de renforcer la subordination de l'Ecole à des intérêts économiques privés. Cela conduit à intégrer au prétendu « projet pédagogique » des établissements labellisés une composante jusqu'alors étrangère aux finalités déclarées de l'Ecole, à savoir la « *facilitation de l'intervention de professionnels au sein des formations* » (sic), et le « *conseil, et les prestations intellectuelles à destination des entreprises* » (re-sic !).

Les documents rectoraux relatifs aux 3 nouveaux campus - organisés pour la première fois cette année sur une aire

géographique académique – prétendent porter création dans notre académie, de nouvelles instances qui leur seraient propres, dont notamment un « comité de pilotage stratégique » et un « directoire », « garant de l'exécution des décisions prises dans le cadre du comité » .

Ce directoire serait « *constitué par le chef d'établissement support et par un représentant de la profession* ».

Assurément, cette nouvelle gouvernance s'apparente plus à celle d'une entreprise qu'avec celle d'un établissement public d'enseignement...

Ces orientations nous confirment, si besoin était, que la loi PEILLON - et tout ce que s'y rattache ou en est issu, - conduit à la privatisation.

Tout comme la réforme territoriale et la régionalisation qui vont dans le même sens.

L'exemple de l'enseignement agricole est sur ce point éclairant.

Les documents préparés pour la rentrée 2016 par la DRAAF présentent la nouvelle « carte des établissements agricoles en région », plaçant sur le même plan « *les différentes composantes de l'enseignement agricole* » (sic) publiques et privées, soit 69 établissements situés dans les 13 départements de la nouvelle grande Région. On n'y trouve que 23 établissements publics. Les 46 autres sont des structures privées, confessionnelles ou non. La DRAAF a déjà effacé toute séparation entre le public et le privé dont elle assume la gestion globale.

2. Une autre chose qu'on ne dira jamais assez, c'est que les diplômes nationaux sont particulièrement menacés.

Ce sur quoi j'attire à présent votre attention me semble être une des raisons majeures de l'offensive qui se mène contre la transmission des connaissances, contre le caractère national des programmes et des diplômes.

A l'heure actuelle, il faut le savoir, les ministères du travail et de l'éducation nationale, entendent développer les certifications de « blocs de compétences », non seulement dans la formation continue, mais encore dans la formation initiale.

Cette démarche, répondant à une commande de l'Union Européenne et du MEDEF, s'inscrit dans le cadre de l'élaboration en cours d'une nouvelle nomenclature des certifications professionnelles visant à « répondre à l'évolution du marché de l'emploi, et à adapter les certifications françaises au Cadre européen des certifications (CEC) pour l'éducation, et à la « formation tout au long de la vie ».

Rappelons que le tristement célèbre memorandum de l'Union européenne sur la « *formation tout au long de la vie* » a été conçu en 2000, en réponse aux demandes des dirigeants patronaux, pour promouvoir non seulement l'entreprise, mais aussi la rue, le square, le hall de gare et l'église, comme lieux d'éducation placés au même rang d'importance que l'Ecole. Il visait à inciter les états-membres à mettre en avant les « compétences » éventuellement reconnues par l'employeur, au détriment des qualifications garanties par des diplômes nationaux (ou titres homologués).

L'objectif des ministères du Travail et de l'EN est de parvenir à mutualiser les certifications de tous les ministères et de toutes les branches.

Avec ces compétences transversales, le salarié serait flexible, adaptable et transférable, au gré des besoins de son entreprise ou de son administration.

Ces compétences seraient individuelles, attachées à la personne du salarié qui devrait les faire valoir auprès de l'employeur pour négocier son salaire dans une relation de gré à gré au niveau de l'entreprise.

Pour le patronat, c'est un nouveau levier pour baisser le « coût du travail ». Cela rejoint les objectifs de la loi El Khomri.

Le but recherché, vous l'avez compris, c'est d'en finir avec le diplôme national en tant qu'il garantit ou permet de prétendre à un niveau de salaire dans les conventions collectives.

Dans un tel contexte, tous les diplômes nationaux de l'Education Nationale, du CAP au BTS, sont dans le collimateur et menacés à terme d'être remplacés par des « blocs de compétences » certifiés localement ou régionalement.

Intervention de Laurence Duverger,
institutrice, syndicaliste.

On a dépassé les limites !

1. Constat concernant les rythmes scolaires, un état des lieux :

Nous avons de jeunes élèves dans le premier degré qui ne sont plus en état d'apprendre (le jeudi après-midi notamment c'est une catastrophe tant ils sont fatigués).

L'an dernier, l'administration a noté une augmentation des congés maladie chez les enseignants.

Il y a des horaires différents selon les communes et même parfois à l'intérieur d'une même ville ou village.

Bien entendu le privé a tout compris et une seule école soit 50 enfants dans l'Hérault est aux "Rythmes scolaires". La structure de Frontignan qui y était passée la première année a fait machine arrière : c'est un argument de poids pour "capter" des élèves...(cf chiffres donnés par Michel).

2. Recrutement de plus de 41 contractuels dans notre département : qui dans un CP et en maladie au bout de 15 jours, quelqu'un d'autre en grande difficulté dans un CM2 difficile...Collègues sans formation mais aussi sans possibilité de titularisation et payés au salaire minimum (soit 1300 ?)

3. L'inclusion scolaire : avec un chiffre 900 AVS (auxiliaires de vie scolaire) soit une classe sur 4 sans compter les enfants en inclusion et non accompagnés...

Il y a des situations de « maltraitance à enfant » et quand un IEN raconte qu'il a passé tout le temps d'une inspection à tenir par le bras un enfant en grande souffrance...

C'est évocateur... de la souffrance aussi des autres enfants et de l'enseignant.

Je veux vous lire ce qu'écrit une camarade éducatrice (d'un autre syndicat que le mien) dans un article intitulé « Résistance » : *« Pourtant, actuellement, la seule solution pour tous semble être l'école ordinaire. Parce que, c'est la solution la moins coûteuse pour les caisses de l'Etat, on veut faire croire à tous que c'est la meilleure solution. »*

Eh bien, je vous le dit tout net, c'est la meilleure solution pour que l'on oublie de s'occuper des personnes handicapées ou fragiles. Il y a 100 ans, on les enfermait dans des asiles ou les orphelinats, maintenant on les met à l'école avec un suivi éventuel par des professionnels 3h par semaine (SESSAD : Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile), ou avec un AVS et après, aux parents de se débrouiller. Si c'est ça prendre en charge le « handicap ? » et l'article continue, il mériterait d'être lu en entier...

4. PEDt ou Projet Educatif de territoire

Il y a un dynamitage du cadre national de l'école : non seulement, on a un allègement des programmes mais c'est aussi la primauté du local qui domine...

Avec les PEDts, c'est aussi le statut de fonctionnaire d'Etat qui est en danger avec une ingérence de plus en plus grande des municipalités.

Dernièrement sur Montpellier, à l'occasion d'un PPMS (Plan Particulier de Mise en Sécurité) la mairie associée à un cabinet privé a délivré une feuille de route aux enseignants...

Pour conclure, une urgence : celle de la défense de l'Ecole républicaine.



Intervention d'Inès DUPIN, Professeur certifié, syndicaliste.

Il y a des années qu'on assiste à une dégradation de l'école, Michel a rappelé les différentes réformes qui ont amené à cet état de dégradation. On en a vécu des réformes pourtant, mais on n'avait pas tout vu. J'ai travaillé surtout au début de ma carrière dans des zones difficiles mais jamais je n'ai eu autant de difficultés pour enseigner.

Il est possible que mes facultés d'adaptation s'émoussent avec le temps. Je salue les bienheureux retraités ou futurs retraités qui n'auront pas à appliquer ces nouvelles directives ! Pour moi, pour nous, ceux qui sont encore en activité, en ce qui me concerne pour une petite dizaine d'années, il est temps d'entrer en résistance. C'est pour cela que j'ai signé le manifeste et que j'ai représenté notre comité de signataires à Paris à L'ENS en novembre.

Parlons donc des attaques contre le collège. Pour ma part, je ressens ces attaques comme un profond mépris pour notre travail, notre mission, notre santé. Enseigner ça a toujours été difficile, le travail n'est jamais fini, on le sait c'est une vocation, presque un sacerdoce mais là les conditions sont telles qu'on se rapproche sans exagération de l'esclavage.

Voici quelques exemples de la dégradation de notre métier et de la destruction de l'enseignement. Ils me touchent tous personnellement.

D'abord, la réduction des horaires disciplinaires : ils se réduisent comme peau de chagrin. Michel a rappelé qu'en tant qu'enseignant de lettres, il avait commencé avec 9h de français en sixième. Jusqu'à l'année dernière, j'avais cinq heures, plus une heure de soutien. L'an dernier le soutien a été partagé entre deux classes de sixième.

Cette année je dois remplir mes objectifs en 4 h 30. Mais pas d'affolement, la pédagogie par objectifs était une erreur, nous n'avons donc plus d'objectifs à atteindre comme nous l'a expliqué notre inspectrice à la journée de formation sur l'évaluation Mercredi. Je partage aussi avec la documentaliste, qui fait une formation documentation (sans aucun lien avec ma progression), plusieurs heures sur mes heures de français. Le parcours citoyen me prend des heures aussi : les cours sont pris en charge par la CPE pour divers aspects de L'EMC, ou la police pour les conduites addictives (2h pour chaque 4^e) ou l'infirmière (la sexualité), ou encore l'entreprise IBM en Technologie (une matinée de formation soit deux heures de mes cours dans une quatrième). En sixième les profs de SVT ont fait venir une association sur le thème écologiste du gaspillage de l'eau qui les a fait jouer à un grand jeu de l'oie une journée entière, j'étais tenue d'encadrer la classe pendant mon heure de cours de même que mes collègues des autres disciplines.

Ce ne sont que des exemples, mes heures sautent régulièrement au gré des projets divers et variés innovants des collègues qui ne se donnent même plus la peine de vous prévenir personnellement. Il faut regarder l'agenda.

La plaie de l'enseignement aussi aujourd'hui c'est l'Inclusion depuis la loi Monchamp qui oblige à garder dans la classe des élèves en grande difficulté. Avant cette pratique de l'Inclusion, les élèves en grande difficulté recevaient un enseignement adapté dans un petit groupe donné par un enseignant formé pour cela.

J'ai une classe de sixième très difficile parce que composée d'élèves en grande difficulté dont un élève avec trouble de la personnalité doté d'une AVS qui a du mal à le gérer et qui n'est d'ailleurs pas présente à tous les cours.

Cet élève qui n'a pas le niveau d'un élève de sixième travaille quand il veut, perturbe la classe dans une impunité quasi totale, déteint sur les autres élèves en difficulté et domine la classe à ma place, les autres l'ont élu délégué. Avec les réseaux sociaux, ils sont en contact permanent et s'organisent pour saboter le cours.

Dans l'autre sixième c'était pareil avec un autre élève psychotique intégré au nom de l'inclusion. Là il était rejeté, toujours stigmatisé. Au bout de quatre mois, on a quand même obtenu qu'il ne soit pas présent à tous les cours et qu'il soit pris en charge en partie à l'hôpital et par une enseignante dans le cadre d'une association. Le reste de la classe a enfin le droit d'apprendre. Il était temps, je ne sais pas si les parents d'élèves de cette classe laisseront leurs enfants l'année prochaine ou les mettront dans le privé.

J'ai donc moins d'heures pour assurer mon enseignement. A la place du soutien qui me permettait avant de venir en aide aux élèves en difficulté, je suis censée proposer une pédagogie différenciée dans le cadre de l'aide personnalisée avec la classe entière, ici 27 élèves. Pour cela aussi nous avons eu une journée de stage d'établissement.

Le maître-mot de la réforme, c'est "mettre les élèves en activité". Or, vous avez bien suivi, on doit transmettre des connaissances à des élèves qui n'ont pas les bases, avec une hémorragie des heures disciplinaires. Ce n'est pas grave, comme nous l'expliquent les tenants et défenseurs de la réforme, il suffit de réduire les objectifs, l'essentiel est la pratique de l'élève, et là dans certaines classes c'est la grande récréation.

Parce que moi en bonne petite soldate obéissante, j'ai appliqué la notation bienveillante, vu le niveau des élèves, en essayant de garder mes exigences, en proposant des remédiations pour enseigner encore le sens de l'effort. Je me suis dit, mettre les élèves en activité, pourquoi pas ? On nous dit en formation, testez, n'ayez pas peur d'innover, soyez inventifs. Mais les élèves, ils ont bien vu la faille, ils se sont engouffrés dans la brèche et dans cette classe, les élèves qui ont un niveau correct voire satisfaisant subissent la médiocrité voire l'insuffisance ambiante. Ils en souffrent, et, j'ai pu le constater : la notation bienveillante, ça ne marche pas, ils font exprès d'écrire n'importe quoi. Aujourd'hui je suis incapable d'évaluer leur niveau réel en grammaire et en orthographe et je n'ai pas d'heure pour retravailler les « compétences non validées ».

Il y a bientôt trente ans que j'enseigne, des classes difficiles, faibles, j'en ai eues, c'est la première fois que je suis incapable de faire progresser la classe. Parfois j'ai l'impression d'être un clown dans un cirque.

Reparlons de l'évaluation ! Jeudi comme beaucoup de collègues, nous avons été convoqués par notre IPR pour une journée de stage sur la nouvelle évaluation. Il s'agissait d'une journée de formatage pour nous préparer au LSU. On nous a expliqué qu'on est dans une période de transition : on garde les notes et on rajoute les compétences. Dans mon collège, on est censé évaluer par compétences dès ce second trimestre en fin de cycle 3 (sixième) et fin de cycle 4 (troisième).

Le LSU matérialise une nouvelle conception de l'évaluation des élèves. Le professeur doit évaluer chaque élément travaillé selon une grille à quatre critères : MI non atteint, MF partiellement atteint, MS atteint, MTS dépassé. Je cite Michel qui l'a très bien expliqué. Beaucoup plus flou qu'une note chiffrée, ce type d'évaluation ne permet pas d'avoir une vision claire du niveau et des difficultés éventuelles des élèves. Ce serait comme si la météo ne donnait plus les températures mais simplement très froid, froid, chaud et très chaud.

Pour le brevet les huit blocs du socle commun seront évalués : MI 10 pts, MF 25 pts, MS 40 pts, MTS 50 pts. Même un élève qui ne rend que des copies blanches peut obtenir un score de 80 pts.

Le but est bien sûr de marginaliser l'enseignement des savoirs disciplinaires et d'autre part de vider les enseignements et les diplômes de leur caractère national.

Certes notre charge de travail est alourdie d'autant que l'Education Nationale n'a pas été capable d'élaborer un logiciel efficace. Dans certains collèges, nous payons pour avoir « Pronote » parce que celui de l'EN n'est pas satisfaisant. Pronote paraît-il, fait le travail de conversion des compétences en notes. Mais ceux qui n'ont pas la chance – est-ce une chance ? – d'avoir Pronote doivent faire le travail eux-mêmes. Cette réforme de l'évaluation a tellement été bien pensée que lorsqu'on clique sur les compétences travaillées, on se retrouve avec des listes indigestes de plusieurs pages. Ceux donc qui n'ont pas la chance d'avoir Pronote et qui comptent sur leur réflexion et leur travail n'auront pas cet inconvénient. Mais comme ces listes sont incompréhensibles, on nous demande de les traduire en langage clair pour les élèves et les parents ! Non non on ne se moque pas de nous ! Et donc le dernier atelier de cette journée de formation, c'était – sans rire – traduire les compétences en langage clair à partir d'un premier travail de professeurs formateurs qui est encore trop jargonnant.

Si ce n'était pas si triste, ce serait presque drôle. Il fallait voir tous ces professeurs de lettres distingués se mettre en activité comme les élèves dans les trois ateliers proposés /imposés selon « une mise en abyme » comme nous l'a fait remarquer notre inspectrice après nous avoir remerciés pour tout le travail effectué pendant les vacances pour nous mettre en conformité avec les nouveaux programmes ! Elle a passé la journée à nous remercier avec une certaine gravité de façon à mieux faire passer la pilule.

Le dernier point du stage portait sur le nouveau DNB et là si j'ai bien compris, les Inspecteurs de lettres ne savent pas à trois mois du brevet quel type de sujet sera proposé cette année. Qu'on ne s'inquiète pas, on n'a qu'à faire comme d'habitude, on nous fait confiance !

Comme pour les nouveaux programmes de la réforme, on attend de nous que nous proposons les cours, que nous les mutualisons. Pour le LSU c'est à nous de traduire en langage intelligible les fameuses compétences.

Le nouveau socle commun n'est pas une simple réécriture de l'ancien, c'est la casse du disciplinaire au profit du savoir-faire et du savoir-être, c'est l'introduction de l'éducation civique et morale au détriment des connaissances.

Le nouveau socle commun, c'est l'introduction de compétences disciplinaires à adapter localement : chaque compétence est potentiellement travaillée par l'ensemble des disciplines. EPI, parcours citoyen, santé et orientation : c'est l'application de la réforme du collège.

Il faut aussi que je vous parle des EPI où nous nous retrouvons à travailler sur des projets auxquels nous n'avons droit qu'à une toute petite part, sans aucune concertation, qui nous prend un temps infini, nous empêche de réaliser nos propres projets ou tout simplement d'approfondir les cours qui nous intéressent et désorganisent notre progression. J'ai fini la nouvelle de Victor Hugo en rapport avec l'EPI justice auquel je participe avec la vie scolaire et le prof d'histoire géo. Chacun fait ce qu'il veut et se moque éperdument du travail du collègue. Il n'y a aucune concertation. Mais il faudra que je revienne sur ce travail car je dois faire rédiger des plaidoiries, je ne sais pas quand, on n'a pas daigné me renseigner sur les modalités de l'EPI. Moi à ce moment je serai sûrement passée au théâtre classique (attention avec un thème et une problématique, je ne suis pas censée travailler par genre).

Les autres « partenaires » n'ont pas respecté le timing et comme j'ai de la chance cette année, ce sera sûrement le moment où la prof de musique me demandera de travailler sur la présentation du théremine, ancêtre du piano (deuxième EPI) peut-être la semaine où j'ai quatre heures (en 4^e, j'ai 5 h une semaine et 4 h la semaine suivante, total 9 h par quinzaine).

Tous ces exemples sont pris dans mon vécu, mais c'est ce que nous vivons tous, et même ceux parmi les collègues qui vous disent « il faut bien évoluer », qui ont été formés dans cet esprit, ils sont conscients de la baisse des exigences, de l'affaiblissement du contenu, et essaient dans ce cadre de garder leurs exigences, et là c'est mission impossible.

Il faut aussi parler pour finir de de l'évaluation des enseignants. Pour les enseignants comme pour les élèves, le gouvernement veut introduire un accompagnement personnalisé pour les formater aux nouvelles pédagogies.

La ministre a décidé de refondre l'évaluation des personnels enseignants. La notation chiffrée serait remplacée par une évaluation, fondée sur une inspection et deux entretiens professionnels reposant sur une grille de 11 items dont les critères sont pour l'essentiel éloignés de l'enseignement, et s'appuyant sur un référentiel de compétences professionnelles qui comporte 70 entrées !

Ce projet va de pair avec la mise en place d'un « accompagnement » des personnels qui peut être imposé par la hiérarchie et n'aurait plus grand-chose à voir avec la formation continue, et renforce le contrôle de la hiérarchie sur les collègues au détriment de la liberté pédagogique.

Le projet ministériel instaure une classe exceptionnelle, qui est en réalité un « grade à accès fonctionnel ».

En voulant valoriser l'exercice de fonctions particulières et l'évaluation, la classe exceptionnelle est la promotion à la « tête du client » et un renforcement de l'inégalité salariale. Il sera réservé à une toute petite minorité et ne sera accessible que pour 10 % de l'effectif d'un corps, dont 8 % justifiant de fonctions particulières. Seuls 2 % des personnels, ayant « fait preuve d'une valeur professionnelle exceptionnelle », pourront y accéder. C'est donc 90 % de l'effectif d'un corps qui en sera irrémédiablement exclu.

De plus, les 10 % du corps ne seront atteints qu'en 2023 ! Moi je suis censée être à la retraite si je pars à 62 ans en 2024. J'ai de la chance ! Là encore, rien ne dit que les dispositions actuelles ne seront pas encore plus orientées vers des promotions uniquement au mérite !

De plus aucune garantie n'est donnée sur un déroulement de carrière sur deux grades (classe normale et hors classe) pour la totalité des collègues.

Jeudi, en sortant de la journée de stage sur l'évaluation, bien que d'habitude je sorte de classe à 14 h 30 et que là il était 17 h, la semaine où nous sommes en pleine préparation des conseils de classe, débordés de travail, à cheval sur deux séquences dont aucune n'est prête car cette année on navigue à vue, j'en riais, tellement j'étais abasourdie.

Ils nous ont fait le même coup au premier trimestre, deux heures de mutualisation de nos pratiques avec les instits après une journée de cours. Pas de chance, c'est tombé les jours où j'avais sept heures de cours dont deux heures avec la classe difficile.

Aujourd'hui, après avoir digéré la journée indigeste de mercredi, je suis en colère, j'ai 54 ans, je n'ai jamais autant travaillé, week-ends, vacances sans vraiment avoir de quoi vivre correctement et faire vivre ma famille.

Il faut vraiment qu'on organise la résistance pour reconquérir une école qui instruit !



Intervention de Daniel SCHWARZ, PLP, syndicaliste, à propos de l'Enseignement Professionnel

A l'occasion des 70 ans d'un lycée de son Académie, le 6 mai 2014, le Recteur de l'académie de Versailles, déclarait « *L'Éducation nationale travaille étroitement avec les collectivités territoriales et le monde de l'entreprise pour construire une offre et une méthodologie de formation en prise sur les besoins de la société et de l'économie.* » et il finit son intervention par « *L'enseignement professionnel est une voie de réussite. On ne le dit pas toujours assez. Sa valorisation est clairement inscrite dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.* »

Le manifeste dont nous sommes signataires déclare : « *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* ». Ce sont les faits. Pourquoi un tel décalage entre le discours d'un haut fonctionnaire et la réalité ? Je vais faire un historique de l'Enseignement professionnel, inspiré des travaux de Guy BRUCY, j'y intégrerai des séquences d'actualité et/ou des séquences tirées de mon vécu d'enseignant, de syndicaliste et de citoyen. Nous constaterons ainsi que nous revenons un siècle en arrière et que notre lutte dépasse, le syndicalisme et la politique.

Un concept issu des lumières

Il est souvent admis que l'enseignement professionnel public laïque est né soit en 1936 avec les conventions collectives nationales, soit en 1947 avec la création des centres d'apprentissage. En réalité, sa conception est bien plus ancienne.

La notion même d'enseignement professionnel avait déjà été exposée par Condorcet en 1791 : « *Le devoir de la société, consiste donc à procurer à chaque homme l'instruction nécessaire pour exercer les fonctions communes d'homme, de père de famille et de citoyen, pour en sentir, pour en connaître tous les devoirs.* »

On y trouve donc déjà le triptyque actuel que nous défendons à savoir que l'enseignement professionnel doit instruire l'Individu, qualifier le Travailleur et émanciper le Citoyen.

Condorcet n'oubliait pas d'ajouter plus loin dans le même ouvrage : « *rien ne peut empêcher qu'elle ne soit la même pour les femmes et pour les hommes* » ; l'égalité hommes-femmes n'était donc pas oubliée.

Une demande des mondes politique et économique

A la fin du XIX^e siècle, sur la demande d'une partie du Patronat, pour faire face aux nouvelles technologies qui explosent et du monde politique pour ne pas perdre pied dans la compétition internationale, notre pays se dote d'un enseignement professionnel fruit d'une collaboration entre l'Ecole et le Patronat.

La loi du 11 décembre 1880 institue les écoles manuelles d'apprentissage. Ces établissements sont considérés comme des écoles.

Deux conceptions de l'enseignement professionnel s'affrontent déjà. Les défenseurs d'un enseignement complet, « *la meilleure école d'apprentissage, c'est une école primaire supérieure (EPS) où l'apprentissage est comme encadré dans la culture générale* » d'après Ferdinand Buisson dans son *Rapport présenté à la commission mixte des écoles manuelles d'apprentissage* en 1887 et les partisans d'un enseignement technique autonome qui considèrent qu'un bon apprentissage repose sur une formation en prise directe avec les besoins exprimés par les employeurs.

Toute l'histoire de l'enseignement professionnel va être un balancement permanent entre ces deux conceptions. L'une est républicaine, l'autre n'est qu'un leurre très efficace à très court terme mais n'est pas républicaine. Comment imaginer que des compétences professionnelles rapidement acquises par des humains non instruits et des citoyens non émancipés puissent être efficaces à long terme dans une société en mutation technologique constante ? (...)

Après la première guerre mondiale, [l'action du monde économique] aboutit à l'institution d'un système de formation destiné aux jeunes qui travaillent dès leur sortie de l'école primaire. Il se fonde sur trois piliers : un diplôme spécifique – le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) – ; l'obligation faite aux employeurs d'envoyer les apprentis suivre des cours sur le temps de travail (loi Astier du 25 juillet 1919) ; le versement par ces mêmes employeurs d'une taxe d'apprentissage dont le produit est affecté au développement des écoles techniques et des cours professionnels (loi de finances du 13 juillet 1925).

Ce dispositif, destiné à contrer la sélectivité et la qualité de l'enseignement, pour mettre les jeunes au service des entreprises le plus tôt possible est encore en vigueur. L'apprentissage qui est un enseignement privé financé avec de l'argent public et favorisé par les moyens démesurés qui lui sont attribués par les pouvoirs locaux. L'apprentissage n'est pas un enseignement républicain et il est entaché d'un volet idéologique de formatage de l'individu...

Dans ces années d'entre-deux guerres, le monde de l'artisanat admet difficilement que l'apprentissage sur le tas soit complété par des cours et validé par un diplôme. Oscillant entre acceptation sans conviction et résistance passive, il ne favorise guère la fréquentation des cours par les apprentis. Vingt ans après la loi Astier (1939), seulement 12 % des jeunes susceptibles de fréquenter les cours y sont inscrits.

J'ai vécu personnellement cette situation au début de ma carrière. J'étais professeur principal d'une classe préparatoire à l'apprentissage. J'ai passé mon année scolaire à rappeler aux boulangers que des élèves de moins de 16 ans n'avaient pas le droit de travailler de nuit, c'est-à-dire avant 6 heures du matin et... qu'ils devaient venir en cours.

L'Etat qui dirige un enseignement professionnel privé doit intervenir

(...)La volonté du monde politique poussé par les patrons des grandes industries de développer l'enseignement technique se traduit par une explosion du nombre des écoles et des effectifs.

Bien qu'il n'en ait pas la volonté l'Etat va être obligé d'intervenir.

En effet, dès 1926, le repli des pouvoirs locaux est enclenché par la première ébauche de réglementation nationale des CAP et un rétrécissement des possibilités financières des communes. De plus, l'adaptation trop étroite aux demandes des employeurs entraîne une extrême sensibilité des formations aux caractéristiques locales d'organisation du travail. Cette faible standardisation limite le domaine de validité des diplômes qui perdent toute valeur prédictive au moment de l'embauche. De leur côté, certains responsables voient dans la multiplication inconsidérée des CAP une dérive dangereuse qui pénalise à la fois les jeunes travailleurs, privés d'une formation méthodique et complète, et l'économie nationale qui manque d'une main-d'oeuvre qualifiée.

En 1932, le ministère de l'instruction publique devient ministère de l'éducation nationale.

L'arrivée du gouvernement de Front populaire et la signature des Accords Matignon en juin 1936 consacrent l'implication de l'Etat dans les rapports de travail. Dans les conventions collectives signées entre 1936 et 1939, l'« ouvrier qualifié » ou « ouvrier professionnel » est défini comme celui qui possède un métier dont l'apprentissage peut être sanctionné par un CAP. La prise en compte de ce diplôme comme l'un des critères distinctifs de la qualification ouvrière constitue un événement majeur de l'histoire de la formation professionnelle.

La période de Vichy n'est ni une parenthèse ni une coupure dans l'histoire de l'enseignement technique. la loi du 4 octobre 1943 confère à l'Etat le monopole en matière d'organisation des examens et de délivrance des diplômes.

Validées et amplifiées à la Libération, les mesures prises, aboutissent à la constitution d'un dispositif autonome d'enseignement technique d'État, couvrant tous les niveaux de qualification, depuis l'ouvrier jusqu'à l'ingénieur.

Un gouvernement d'extrême droite n'était pas prêt à laisser l'enseignement professionnel entre les mains de potentats locaux alors que tout est fait aujourd'hui pour l'y pousser à travers les lycées et campus des métiers.

Cette bonne disposition de Vichy à la reprise en main de l'enseignement professionnel par l'État n'est pas innocente. Dès septembre 1939, l'enseignement technique est mobilisé au service de la défense nationale. Il s'agit alors d'ouvrir des centres chargés de la formation accélérée d'ouvriers qualifiés pour les industries d'armement. Une quarantaine de centres d'apprentissage sont ainsi mis en place à titre provisoire. Mais après juillet 1940, le régime de Vichy leur donne une nouvelle orientation : accueillir, pour les contrôler, les jeunes sans travail. Censés dispenser une « *formation professionnelle et [une] éducation physique et morale* » (décret du 9 décembre 1940) sous l'autorité du secrétariat général à la Jeunesse, ils contribuent surtout à l'encadrement idéologique des adolescents.

Cette situation est à rapprocher avec l'instauration d'un « Enseignement Moral et Civique » par la loi Peillon. Désormais l'article L 111-1 du code de l'Éducation dit : « *Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République.* » Pourtant, les « valeurs de la République » peuvent évidemment fluctuer avec les majorités politiques du moment. Le manifeste des instituteurs syndicalistes de 1905 est toujours d'actualité. « *Ce n'est pas au nom du gouvernement, même républicain, ni même au nom du Peuple français que l'instituteur confère son enseignement : c'est au nom de la vérité. Les rapports mathématiques, les règles de grammaire, non plus que les faits d'ordre scientifique, historique, moral, qui le constituent, ne sauraient dès lors être soumis aux fluctuations d'une majorité.* » (...)

Enfin un enseignement professionnel public et laïque

À l'automne 1944, les centres créés par Vichy sont définitivement rattachés à l'enseignement technique sous l'appellation générique de « centres d'apprentissage » et définis comme des « *foyers d'humanités techniques, intégrés dans l'ensemble du système éducatif de la nation* ». La loi du 21 février 1949 en fait des écoles à part entière et leur assigne explicitement la mission de former les ouvriers et employés qualifiés. Pour former les enseignants de ces nouveaux établissements, les Écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) sont ouvertes.

Les employeurs qui exerçaient jusque-là les fonctions d'inspecteurs sont remplacés par des fonctionnaires de l'Éducation nationale. Ils deviennent des conseillers de l'enseignement technique, assurant la liaison entre les professions et l'administration. Ils sont également évincés du Conseil supérieur de l'Enseignement technique transformé en Conseil supérieur de l'Éducation nationale. L'intervention de l'État se manifeste enfin par la création des Commissions nationales professionnelles consultatives CNPC(...)

Les CNPC sont les ancêtres des CPC – commissions paritaires consultatives – actuelles. Ces CPC sont chargées d'élaborer les diplômes. Le gouvernement veut évincer de ces CPC les représentants des enseignants pensant ainsi permettre l'extension des blocs de compétences à la formation initiale sous statut scolaire. La création du compte personnel de formation donne une cohérence superficielle au dispositif. Ces formations à la carte ne mènent, dans la plupart des cas, à aucun diplôme, la validation de certaines compétences n'équivalant pas à la reconnaissance d'une qualification (...).

En 1945, l'Enseignement professionnel accueille un peu plus de 175 000 élèves, ils dépassent les 400 000 en 1959 ; Cette expansion s'inscrit dans le contexte économique et social d'une période au cours de laquelle l'idée s'impose que la formation professionnelle est un investissement dont on peut mesurer les bénéfices. De nombreux rapports plaident pour une reconnaissance pleine et entière des « humanités techniques » tandis que les organisations patronales les plus influentes (UIMM notamment), sollicitent l'enseignement technique, estimant que seule la formation dans des écoles à temps complet permet de développer chez les futurs salariés « *le goût de l'étude, l'habitude du raisonnement et les facultés d'assimilation ultérieure* ».

60 années plus tard, cette même UIMM sera à l'origine de la transformation du Bac professionnel qui fait passer le nombre d'années d'études de 4 à 3 après la troisième, c'est la « déprofessionnalisation » des diplômes qui s'accélère.

L'intégration progressive de l'enseignement professionnel à l'Education Nationale se marque aussi par le changement de nom des établissements. Les maîtres d'apprentissage des CET sont fonctionnarisés. Le processus de transformation affecte également les diplômes avec la naissance du BT (Brevet de Technicien) et le BTS.

La V^e République et le début du déclin

Avec la réforme Berthoin du 6 janvier 1959, l'enseignement technique disparaît en tant qu'ordre autonome pour devenir une des branches du secondaire. Signe fort de cette perte d'autonomie : le démantèlement de la DET en 1961.

Mais ces réorganisations s'effectuent sans que soit remis en cause l'ordre unidimensionnel des savoirs qui valorise l'enseignement général au détriment de l'enseignement technique. Les effets en sont redoutables avec l'application de la réforme Fouchet d'août 1963. Celle-ci, en regroupant le premier cycle dans le collège, institue la classe de 3^{ème} en palier d'orientation. Les familles préfèrent envoyer leurs enfants dans les filières générales malgré la création du Baccalauréat de technicien en 1965.

Enfin, la réorganisation du système s'achève en 1967 par la mise en place d'un nouveau diplôme : le brevet d'enseignement professionnel (BEP). Pour le ministère, le CAP est alors destiné à redevenir le diplôme sanctionnant les formations accomplies par la voie de l'apprentissage.

Pour mémoire, la suppression des classes de CAP en LP a été organisée pour des raisons autant idéologiques qu'économiques, avec une efficacité redoutable en 1985-86, 424 000 élèves en 1989-90, 148 000 élèves et moins de 100 000 actuellement. Si bien que certaines professions manquent de main d'oeuvre qualifiée et certaines entreprises songent à ouvrir leurs propres formations.

Le résultat principal de la séquence ouverte en 1959 et achevée en 1975 par la loi Haby instituant le collège unique, l'orientation vers l'enseignement professionnel devient la solution offerte aux jeunes en échec. Davantage caractérisée par son public que par le contenu de ses formations, l'enseignement professionnel entame « une longue dérive ».

Dérive qui aboutit à la situation actuelle très bien décrite dans les différents bulletins de discussion qui ont suivi le texte de notre Manifeste. On constate les ravages de l'abandon de l'Instruction au profit de l'Education. (...). Le collège unique est un leurre pour les enfants de pauvres si ce collège éduque au lieu d'instruire.

La mutation s'accroît à partir des années 1980. Les dénominations des établissements en signalent l'ampleur. Deux objectifs principaux leur sont assignés : maintenir les jeunes de 11 à 19 ans dans le système scolaire et augmenter le nombre des bacheliers. Aussi, la création du baccalauréat professionnel en 1985 et la volonté proclamée de faire accéder 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat induisent une transformation profonde des lycées professionnels (LP) et aboutissent à une augmentation spectaculaire du nombre des diplômés.

Pour y arriver, on n'hésite pas à changer rapidement les règles du jeu. Les programmes des Bac pro jugés trop ambitieux, sont rapidement revus à la baisse sous prétexte que les notes à l'examen étaient trop faibles.

Avec le bac pro et lors de la rénovation des diplômes naissent les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP). Les élèves vont en entreprises non pas pour découvrir le monde professionnel et s'y confronter mais pour y accomplir une partie de leur cursus scolaire. C'est la fin de l'égalité républicaine à l'Ecole et la fin de la laïcité puisque le monde économique entre de plain-pied dans l'Ecole.

La part des bacheliers par génération passe de 25,9 % en 1980 à 62,8 % en 2000 pour atteindre 65 % en 2010 ; dans cet ensemble, le jeune baccalauréat professionnel conquiert sa place en passant de 2,8 % en 1990 à 11,4 % en 2000 et 14,3 % en 2010. La labellisation Lycée des Métiers est lancée fin 2001. En 2009, est créé le Bac pro 3 ans, à la demande de l'UIMM qui l'a déjà expérimenté dans ses écoles. Le BEP et le CAP deviennent des diplômes intermédiaires. Seul le CAP peut encore être préparé en dehors d'un cursus de Bac pro 3 ans.

Au nom de l'égalité de dignité entre les trois filières, générale, technologique et professionnelle on vole des centaines d'heures d'enseignement aux élèves. Si bien que dans les premières années qui ont suivi ce changement, les employeurs donnent la préférence d'embauche aux détenteurs de bac pro 2 ans.

La fin d'une dérive, l'Ecole bienveillante

En 1975 la loi Haby instaure le collège unique. Cependant, les classes de CAP recrutent encore leurs élèves en fin de cinquième jusqu'en 1994. (...)

On peut imaginer que ce collège unique est un progrès si les élèves n'y perdaient pas leur temps. En effet on a renoncé par soucis d'économie à remotiver ces élèves, en échec au collège, en leur permettant de se mettre en valeur dans des activités à caractère professionnel. Cette possibilité permettait souvent à ces jeunes de s'épanouir par des voies multiples, CAP, seconde spéciale, BEP, première d'adaptation, Bac pro et BTS. Sans être parfait ce système avait au moins le mérite de donner un réel choix au jeune au fur et à mesure de son évolution vers la maturité.

Actuellement, les classes passerelles ont disparu et les élèves de bac pro 3 ans vont en BTS avec moins de connaissances qu'auparavant, ceux qui s'inscrivent dans un cursus universitaire échouent dans 98% des cas. Merci à l'Ecole bienveillante.

Suite à la déclaration « *Les lycées Professionnels devront devenir de véritables Lycées des métiers, des Lycées de formation tout au long de la vie...* » du Conseil National du Parti Socialiste du 17 novembre 2001, la labellisation Lycée des Métiers est mise en place dans le BO n°47 du 20-12-2001. Le syndicat majoritaire de l'enseignement professionnel déclarait : « *Le Lycée des Métiers n'a qu'une cohérence, celle de vitrine extérieure construite sur une logique économique par branche professionnelle ou secteur d'activité. Mais la façade cache un véritable capharnaüm d'établissements (Lycée Professionnel, Lycée Polyvalent, CFA, GIP, Université, centre de validation des acquis d'expérience) de niveaux de formation du V au II, de voies de formation technologiques, professionnelles, et une absence totale de cohérence et d'identité pédagogiques.* » (...)

Pour poursuivre dans le « capharnaüm d'établissements », le décret n° 2014-1100 du 29-9-2014 crée le label « campus des métiers et des qualifications ». Le syndicat majoritaire de l'enseignement professionnel déclarait « *Ces campus, qui permettent l'utilisation des établissements publics et de leurs machines par des entreprises privées, marquent le renoncement de l'Education nationale à assurer la formation initiale des jeunes en favorisant la mixité des parcours (les jeunes débutant avec le statut d'élève et se poursuivant comme apprenti ou l'inverse). Ils désorganisent la formation avec la « mixité des publics », en mélangeant dans la même classe, des élèves, des apprentis, des adultes en formation...* ».

[On sait que] la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, dite loi Peillon, (...), introduit le principe de « l'école inclusive » pour tous les élèves sans aucune distinction. Plus de 200 000 élèves sont ainsi « inclus » dans les classes ordinaires dont les effectifs sont en constante augmentation, avec un manque criant de remplaçants. Les EREA (Etablissement Régional d'enseignement adapté) et les SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) sont menacés de disparition.

Ces structures permettaient soient une réelle formation professionnelle et/ou augmentaient les chances de poursuite d'études de ces jeunes atteints d'un certain handicap. Est-ce ceci l'Ecole bienveillante ?

Le 30 novembre 2015, « *Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et Alain Crozier, président de Microsoft France ont signé un partenariat renforçant l'accompagnement proposé par Microsoft dans le cadre du Plan Numérique à l'École en cours de déploiement.* » Depuis 1985 la laïcité est bafouée dans les lycées professionnels qui délivrent des formations sur des logiciels privés pour la plupart de Microsoft. Pourquoi les services publics à l'instar de la Gendarmerie n'utiliseraient-ils pas des logiciels libres ? On instruit un élève en lui apprenant à se servir d'un traitement de texte et à s'adapter à tous les traitements de textes. Pas en le formatant, en l'enfermant, dans l'univers d'une entreprise privée. Est-ce ceci l'Ecole bienveillante ?

La laïcité c'est aussi l'indépendance de l'Ecole du monde politique. Avec la loi de décentralisation de 1984, la gestion des lycées est confiée aux Régions. Pour les lycées professionnels c'est actuellement une catastrophe. On a des LP très hétérogènes en termes de moyens d'un point à un autre du territoire de la République. L'organisation des dotations aux établissements porte aussi atteinte à la liberté pédagogique des enseignants. Est-ce ceci l'Ecole bienveillante ?

C'est pour des raisons idéologiques et économiques que l'Etat a instauré les CCF – contrôle en Cours de Formation. C'est un véritable scandale républicain passé sous silence. L'enseignant fait les cours, prépare les épreuves, fait passer les épreuves à ses élèves sur des copies non anonymées, corrige les épreuves et propose les notes de ses

élèves au jury d'examen. Tout ceci, la plupart du temps sans aucun contrôle (contrairement à ce qu'affirme le corps d'inspection). (...) Est-ce ceci l'Ecole bienveillante ?

Conclusion :

En ce qui concerne l'Enseignement professionnel, on est revenu à l'entre-deux guerres avec la mainmise des entreprises, des collectivités locales, le prêche permanent en faveur de l'apprentissage et le retour en force du « *Tout par la profession et pour la profession* ». Cette domination est bien plus habile et moins brutale qu'il y a un siècle mais le résultat est le même.

Cette Ecole n'assure plus l'instruction des plus pauvres et n'a qu'une hâte les mettre le plus tôt possible en entreprise sans instruction, sans qualification et sans esprit critique.

Nous sommes ici pour reconquérir le terrain perdu et reconstruire une Ecole républicaine qui instruit.



Autres intervenants parmi les 14 participants

Intervention d'Yves DACHY, PLP, retraité.

Quatre personnes sont intervenues avant moi avec des interventions fournies et très intéressantes. Je ne vois pas de critique à émettre après ces exposés. Toutefois, comme les intervenants ont développés plusieurs aspects importants du sujet, il m'a semblé que l'ensemble des interventions comporte un oubli non négligeable dans notre société « de classe », c'est-à-dire dominée par une minorité capitaliste parasite (environ 6 % des habitants sont propriétaires des outils de production, et 11 à 15 % profitent de l'exploitation de la force de travail des producteurs et des salariés, sans contrepartie).

Quelle est la place de l'Ecole et de l'Enseignement Technique élémentaire dans une société dominée par le capitalisme ?

Premièrement, les « entrepreneurs » sont confrontés à un problème que la majorité des entreprises ne peut résoudre elle-même : former les ouvriers, en faire des spécialistes. Prendre en charge l'éducation et la formation professionnelle des travailleurs dépasse les capacités économiques, environnementales et organisationnelles des patrons. Seules les plus importantes entreprises peuvent avoir leurs propres écoles, avec leurs programmes d'enseignement adaptés à leurs spécificités. Et encore, cette situation n'est-elle possible que pour les dernières années de formation des élèves, après qu'ils aient appris à lire et à écrire dans des écoles, publiques ou privées, indépendantes de l'attente spécifique de chaque patron. Même entièrement privatisée, l'Ecole ne peut répondre aux innombrables exigences patronales qui alimentent les attaques de la bourgeoisie contre l'Ecole publique. Cette contradiction entrave la privatisation de l'Ecole et favorise des luttes anticapitalistes malgré la corruption impressionnante de la « gauche » et sa soumission acquise à l'économie motivée par la recherche du profit. La bourgeoisie voudrait interdire la diffusion par l'Ecole d'informations qui la dérange, par exemple des critiques de l'exploitation capitaliste : la lecture du Manifeste communiste, de Marx & Engels, a été interdite dans les cours de philosophie ; l'enseignement de la Législation du travail a été supprimée dans les lycées professionnels dès les années 1990, etc.

Un autre aspect de la question est la place que la bourgeoisie donne à l'Ecole pour le contrôle politique de la jeunesse. Dans ce sens, l'Ecole aura pour fonction de « garder » et contrôler la jeunesse tant que l'oppression capitaliste existera. Rester assis 7 ou 8 heures par jour dans une salle de classe, avec d'autres personnes non choisies et des professeurs eux-mêmes victimes du formatage capitaliste, n'est pas un comportement naturel dans la jeunesse. Il est maintenu par la répression.

Voici en quelques lignes le résumé de mon intervention. A charge pour les amis lecteurs de trouver des exemples qui confortent ce point de vue politique sur la place et le rôle de l'Ecole dans notre société manipulée par des exploiters toujours plus avides. A quand des cours de Marketing dans les écoles primaires ?

Intervention de Serge Estève, professeur des Écoles, syndicaliste.

Sur le CAP dès la cinquième jusqu'en 1994, je souligne, que les élèves de CM2 de la ZEP où j'enseignais, étaient invités à découvrir la formation. Pour certains cela leur donnait la perspective de pouvoir commencer un apprentissage deux après. Quand le CAP a été repoussé il devenait difficile de motiver ces élèves.

Sur le LSUN (livret scolaire unique numérique) les compétences sont imposées et sont souvent en décalage avec le programme. Le programme 2016 s'est d'ailleurs allégé drastiquement.

Lors de nos rares formations comme les animations pédagogiques, les conseillers responsables, nous ont annoncé qu'en France et dans une partie de l'UE, nous n'avions plus besoin d'autant d'ouvriers ; les entreprises demandent maintenant des employés qui réfléchissent plus. En tant qu'enseignants nous devons faire travailler aux élèves la méta cognition sans oublier de continuer à donner des mécanismes d'apprentissages. Soit, mais cela semble ambivalent avec le fait d'alléger de façon importante les programmes. Car peut-on alors faire en sorte qu'une tête bien faite soit aussi une tête bien pleine ?

D'ailleurs est-ce vraiment l'objectif des responsables ? Sachant que j'ai appris, il y a plus de 20 ans par un de mes formateurs de l'IUFM de Créteil, que la volonté de l'UE était déjà de diminuer le niveau d'une grande partie car le nombre d'élèves, avec des qualifications élevées, était trop élevé.

En voyant que le message, des gouvernants successifs adressé au peuple sur des besoins de qualifications, est en contradiction avec l'enseignement qui doit se focaliser sur des blocs de compétences au services des entreprises capitalistes, et de moins en moins sur l'instruction des élèves, j'ai signé le manifeste pour une école qui instruisse.



Intervention d'Hassan LAAMARTI, professeur certifié de math (ex professeur de ST2I «reconverti »)

TÉMOIGNAGE

La privatisation de l'enseignement public est en marche.

En 2008, juste avant la réforme des lycées, notamment les lycées technologiques, le ministère avait limité le nombre d'élèves à 16 pour ne pas avoir recours au dédoublement.

Dans une réunion avec l'IPR des STI, j'avais posé la question suivante : « Si un élève, le 17ème, voudrait s'inscrire dans une filière STI qui le motive, comment ferait-il ? ».

L'IPR : « *Il ira dans un autre établissement de l'académie* ». Mais : « *Le nombre de places est limité partout M. l'IPR ?* ».
Réponse : « *Vous cherchez la polémique !* ».

Le hasard a fait que puisse suivre le destin d'un élève, le 17^e, cherchant à s'inscrire en STI génie électronique. Cet élève, après avoir été refusé dans tous les établissements publics de l'académie par manque de place a fini par s'inscrire dans un lycée technologique privé ! Jules ferry ne doit pas bien apprécier !

La formation des enseignants au rabais !

En 2010, la réforme des lycées technologiques est passée. Le ministère avait laissé les académies de gérer la formation des enseignants. Vu le caractère précipité et inachevé de la réforme, même les programmes des enseignements n'étaient pas encore ficelés, des enseignants qui n'avaient ni idées ni visibilité sur le contenu des nouveaux programmes formaient d'autres collègues !

Deux plate-formes de formations étaient mises en place :

Une formation présentielle (de durée 30 heures environ) pendant laquelle les stagiaires (profs) discutaient et débattaient d'un sujet ou d'un projet avec leur collègue formateur qui n'en savait pas plus qu'eux. Finalement, tout le monde se plaignait de la perte de temps constatée.

Une formation distancielle sur la plate-forme via internet « P@irformance ». Un portail qui ressemblait plus une vitrine publicitaire et qui ne présentait pas de contenu substantiel permettant une formation sérieuse des profs. Remarque : La plate-forme « M@gistère », mise actuellement en place pour la formation des professeurs dans le cadre de la réforme du collège, est une copie de sa grande soeur « P@irformance » !

– La prise en charge des élèves handicapés ?

En 2016, un voyage était organisé pour deux classes de 2de. Les quelques élèves qui ne partaient pas en voyage étaient groupés dans une classe dont j'avais la charge pour assurer les cours.

La première séance, un des élèves que je ne connaissais pas, poussait des cris très forts, prononçait des mots inacceptables et n'arrêtait pas de bouger en classe.

À plusieurs reprises, je lui demandais de se calmer de respecter ses camarades et d'essayer de travailler, en vain ! Cela avait duré déjà ½ heure.

Pendant que je réfléchissais à son cas, il recommence. Je m'avance vers lui pour lui demander de quitter la salle.

Juste avant que je lui parle, ses camarades m'ont informé qu'il était un « TOC » (présentant des troubles obsessionnels compulsifs). Après avoir parlé avec ses professeurs, ils m'avaient dit qu'il n'avait aucun AVS, laissé à lui-même sans suivi particulier, ils ne savaient pas comment le prendre et ses camarades le subissaient...



Conclusion de la réunion par M. Pétrequin

Dans un bulletin national de discussion un enseignant, signataire du Manifeste, a résumé l'orientation de ce dernier en disant qu'il appelle à une « triple rupture », rupture avec l'école – garderie, rupture avec la pseudo république qu'est la Ve, et « *rupture par rapport à cette Europe des marchés qui promeut l'obscurantisme* ».

Comment ne pas lui donner raison ?

Car c'est précisément ce parti pris et ce choix raisonné d'indépendance, qui permet de conclure l'appel national à « briser le consensus », en affirmant haut et fort :

« 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 Ve république »

Oui, il nous revient d'aider à ce que ces exigences les plus urgentes et cette volonté de reconquête, puissent prendre forme et corps, et se déployer avec l'ampleur et la vigueur nécessaires.

Je vous propose donc de constituer un comité de liaison des signataires du département notamment une nouvelle réunion avant la deuxième rencontre nationale prévue à Marseille en octobre prochain.

Oui, il nous faut persister et persévérer dans la voie que nous avons empruntée : implanter, regrouper, structurer, à l'échelle nationale et dans chaque département, en continuant de faire connaître et de faire signer cet Appel.

Compte-rendu de la réunion autour du *Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit* tenue le 20 décembre 2016 à Cran-Gevrier (Haute Savoie)

Avertissement : Compte-tenu du délai pour établir ce document, certains propos ont été actualisés par les participants.

En introduction, Joël rappelle qu'avec plus de 1 000 signataires nationalement – 14 à ce jour en Haute-Savoie –, le *Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit* a rencontré un large écho qui s'est traduit dans la tenue d'une première rencontre nationale le 12 novembre 2016 réunissant quelques 135 participants dans un amphithéâtre de l'École Normale Supérieure rue d'Ulm.

Un compte-rendu de cette rencontre nationale est présenté par Michaël, professeur dans un lycée de Lyon et l'un des initiateurs du manifeste. Il indique qu'il ne peut pas rapporter la diversité des interventions et invite à se reporter au bulletin n° 4 qui en publie la totalité. Ce bulletin montre ainsi qu'au-delà des légitimes différences de point de vue, il y a un profond accord des participants sur ce manifeste et que le combat pour la reconquête d'une école qui instruit va se poursuivre et se développer.

Plusieurs interventions marquantes sont évoquées, comme celle qui a rappelé les origines de l'école républicaine, non seulement dans les principes de Condorcet mais aussi dans les cahiers de doléances des paysans qui demandaient en 1789 « un maître d'école pour instruire leurs enfants ».

La veille de la réunion, le 19 décembre, l'Assemblée nationale a adopté définitivement dès la première lecture la proposition de loi sur la sélection à l'entrée en Master. Cette proposition de loi d'un sénateur UDI a été utilisée par le gouvernement dans un consensus total pour mettre en œuvre sans délai un accord signé quelques semaines plus tôt avec les organisations étudiantes et plusieurs organisations syndicales. Des enseignants du supérieur en avaient évoqué la dangerosité lors de la rencontre nationale. Car en limitant les capacités d'accueil et en refusant ainsi aux détenteurs d'une licence l'accès, l'année suivante, au master de leur choix, cela signifie que la Licence ne vaudra plus rien ! Et ceux qui ont voté cela annoncent qu'ensuite il faudrait faire la même chose à l'entrée en Licence, donc que ce sera le tour du Bac, à qui ils entendent ainsi retirer de fait la qualité de premier grade de l'enseignement supérieur.

Face à ce consensus qui s'attaque aux diplômes et aux connaissances à toutes les étapes de la scolarité, la volonté exprimée par les signataires du Manifeste c'est de revenir aux principes fondateurs de l'école, d'une école qui instruit, d'une école qui contribue à l'émancipation comme le dit Condorcet.

Savoir, c'est ne pas être dépendant de ceux qui savent, ne pas être dépendant de ce qui se passe dans la société, c'est permettre que ceux qui ont un lien de subordination en tant que salariés puissent être en mesure de s'organiser.

« Instruire », a rappelé Jean Michel Muglioni, vice-président de la Société française de Philosophie, c'est « mettre en ordre », en citant Alain : « *Le maître doit seulement veiller à ce que l'élève ne barbote pas trop longtemps dans ses erreurs.* »

Mais les partisans de l'instruction ont de quoi être inquiets. Une professeure des Côtes d'Armor a rapporté à la conférence que des temps d'activité périscolaires (TAP) sont animés par une adepte se revendiquant du « palais doré des Lémuriens » dans une école de Lannion, et à Pléhédél par une religieuse... Ce à quoi l'Inspectrice d'académie n'a rien trouvé à redire car... cela ne fait pas partie du temps scolaire !

Il est aussi rappelé que du fait de la loi Montchamp de 2005, des élèves handicapés se trouvent « balancés » dans des classes de 30 à 35 élèves, dans n'importe quelle condition, au motif que l'enseignement spécialisé coûterait trop cher. Un processus qui est accéléré par le « tout inclusif » de la « loi de refondation » (une convention récemment signée entre l'Agence Régionale de Santé et les rectorats de la région prévoit ainsi de liquider la plupart des instituts médicaux-éducatifs et thérapeutiques où les enfants reçoivent un enseignement dans des conditions adaptées).

Et suivant la même logique de coûts, on supprime les redoublements, on met en place un enseignement à plusieurs vitesses sous couvert d'adapter la pédagogie à des publics différents. Sous couvert d'un enrobage idéologique, on promeut l'importance des compétences au lieu et place des connaissances... pour mieux pouvoir livrer une main

d'œuvre déqualifiée aux besoins du « marché du travail ». Par exemple à Lyon un « Campus des métiers » sur la lumière vient d'être mis en place dans plusieurs lycées sous la direction d'un groupement d'entreprises locales qui contribuent ainsi à définir les contenus, les terrains de stage, etc !

Oui il y a là des motifs d'inquiétudes, mais qui donnent souvent lieu à une résistance. Et en conclusion de la rencontre nationale, un texte a été adopté qui a repris les propos de Geneviève Zehringer, ancienne présidente de la Société des Agrégés : « Nous bannissons le mot inéluctable : une loi se vote et une loi s'abroge ! »

C'est pourquoi il a été décidé d'élargir encore la signature du Manifeste, d'associer des personnalités et des militants, de faire des comptes rendus et de préparer une nouvelle rencontre à Marseille.

Parmi la dizaine de participants, la plupart prennent part à la discussion qui s'engage alors.

Claude nous fait part de la lettre adressée aux ex-candidats des primaires de la gauche ; une lettre du même type a été adressée aux candidats des primaires de la droite. Il représente un collectif des professeurs de Lettres de Haute-Savoie contre la Réforme du collège. Il déclare : « Je ne suis pas très optimiste car sur 80 collègues, 10 m'ont seulement répondu pour que j'envoie le courrier. Les gens n'y croient plus. C'est fait, c'est le calme plat. »

Jean Pierre : « *Je suis un des représentants d'un courant d'opposition à la direction de la FSU de mon département. Nous représentons près de 20 % des syndiqués. Un de mes camarades de la liste, excusé pour cette réunion, a invité des collègues à venir.* »

CPE : « *Il faut dire que chaque enfant apprend de manière différente : nous avons des images mentales visuelles, auditives, verbales. Pour arriver à l'autonomie de l'élève, chaque enfant doit faire preuve d'attention, de mémorisation, de compréhension, de réflexion et d'imagination créative. L'enfant doit être amené à poser des questions, à réfléchir et à accéder à la culture et à l'esprit critique. Cela repose sur le dialogue pédagogique : besoin de connaître et de faire connaître.* »

Au niveau des mathématiques, il faut aider les élèves à passer du concret à l'abstrait. L'étape concrète, c'est manipuler. Les images permettent la représentation. L'étape abstraite aborde les chiffres et les symboles. Les élèves doivent être encouragés à s'exprimer pour expliquer ce qu'ils comprennent et pour s'entraîner au raisonnement sans avoir peur de se tromper.

Il a été question l'an dernier, en 2016, d'autoriser l'apprentissage à nouveau à 14 ans. Les tailleurs de pierre se sont élevés contre cette proposition car un jeune à cet âge ne sait pas ce qu'est un angle droit. Il n'est pas dramatique de ne pas savoir lire à Noël. L'apprentissage de la lecture est prévu sur deux ans (CP, CE1). Ce qui est grave c'est que 20 % des enfants ne maîtrisent pas la langue en fin de CM2. Ils ne comprennent pas les énoncés et les textes de lecture.

Il est scandaleux que les enfants soient mis dans des cases : « acquis », « non-acquis » ou « en voie d'acquisition ». Cette évaluation accompagne la scolarité de l'enfant.

Elda : « *Les enfants sont mis dans des cases. On stigmatise ceux qui ne sont pas dans les bonnes. Cela me fait penser aux directeurs de ressources humaines dans les entreprises. Ainsi sont reproduites les inégalités sociales comme dit Bourdieu. Je suis inquiète de voir que la politique gouvernementale est de mettre fin systématiquement au redoublement. L'adolescent peut avoir des difficultés à un moment ou à un autre. Le redoublement peut être bénéfique. Le dialogue professeurs-élèves-parents est important à cet égard.* »

Claude : « *Dans les années 1970-1980, il y avait 6 heures de français en 6^e dont trois dédoublées et 6 heures en 5^e dont deux dédoublées. Jusqu'en 2016, il y avait 4 heures et demi de français en 6^{ème} ; il n'y en a plus que 4 avec la réforme du collège.* »

Michaël souligne la duperie que constitue « l'individualisation ». La « pédagogie différenciée » est mise en avant par ceux-là même qui remplissent les classes et qui disent qu'il faut s'affranchir des programmes. Pour eux, ces derniers sont devenus une simple « référence ». Alors que le programme national, c'est ce qui fixe l'objectif commun, qui se matérialise ensuite dans le diplôme, le même pour tous, reconnu sur tout le territoire.

Fabienne, prof d'EPS : « *L'inspection générale de l'Education nationale en Education Physique et Sportive (EPS) déclare que les professeurs doivent faire le "deuil des programmes" de 2008 qui définissaient nationalement des compétences pour chaque activité. Ces programmes nous donnaient entièrement satisfaction. Maintenant, ces compétences*

doivent s'inscrire dans le socle commun des connaissances, compétences et de culture (SCCC). Il s'agit de compétences communes avec toutes les autres disciplines (français, mathématiques, langues, etc).»

Sont ainsi définies cinq domaines :

- 1/ Les langages pour penser et communiquer.
- 2/ Les méthodes et outils pour apprendre.
- 3/ La formation de la personne et du citoyen.
- 4/ Les systèmes naturels et les systèmes techniques.
- 5/ Les représentations du monde et de l'activité humaine.

Pour chacun des domaines, on doit intégrer des compétences. Par exemple : mobiliser sa créativité, prendre sa place dans le groupe, exprimer ses sentiments et ses émotions, etc.

En plus de la note, on doit évaluer des compétences en lieu et place des objectifs. On met en place un cocktail de critères disparates, un véritable patchwork, un véritable embrouillamini. Or, ce qui compte pour nous professeurs d'EPS, c'est la motricité, laquelle doit être mise en pratique. Je crains que cela soit abandonné : dans l'esprit de la réforme, qu'importerait, en ce sens, par exemple, qu'un élève dans une piscine ne sache pas réellement nager. En parlant de « langage du corps » on pourrait, si je puis dire, noyer l'objectif, à savoir nager 25 mètres.

Par ailleurs je trouve grave qu'en français, en raison du fait que les élèves ne savent plus faire de complément d'objet direct, on veuille le supprimer. Les réformes s'adaptent à une évolution inquiétante de niveau des élèves et renoncent à des enseignements fondamentaux. Ce devrait être l'inverse : l'école doit hisser les élèves au niveau nécessaire, l'école se doit d'être exigeante.

Jean-Pierre : *« Au niveau national, les dirigeants sont coupables mais profitent d'une délégation de pouvoir de la part des collègues. Le renvoi à l'individu et au mérite amène chacun à s'estimer meilleur que les autres et donc à attendre une reconnaissance. Il y a eu un questionnaire sur l'évaluation réalisée par le Snes national. Les réponses sont partagées : certains sont en partie favorables au renvoi au local et au rôle accru du chef d'établissement.*

Sur le plan de l'évaluation des élèves : en éco-gestion, on retirait 2 points maximum pour l'orthographe. C'est fini maintenant. Les élèves écrivent des choses parfois incompréhensibles que l'on demande aux enseignants de valoriser : que cache ce laxisme apparent ?

Au collège de Passy, il y a une pétition contre le nouveau projet d'évaluation à l'appel de FO, de la CGT et du SNES : il y a eu 30 signatures soit la majorité des collègues. L'évaluation sera individuelle, les enseignants subissent d'ores et déjà la pression du chef d'établissement et certains s'en rapprochent. Le Snes a considéré que les enseignants bénéficient avec le PPCR (parcours professionnel carrière rémunération) de petites augmentations. Sur les rythmes scolaires, le SNUIPP a changé de position en cours de route, dès lors qu'il y eu de plus en plus de grévistes. Pour finir je dirais que tout n'est pas perdu mais ce n'est pas si facile que cela. Le gouvernement va changer, il gardera quoi qu'il en soit la nouvelle évaluation. »

Joël : *« Une collègue signataire nous signalait qu'au lycée Berthollet, les élèves de l'ensemble du lycée avaient été sollicités pour aménager les espaces verts de l'établissement dans le cadre d'une activité relevant du « développement durable ». Un parent d'élève m'expliquait que, dans un collège, une AVS avait en charge un handicapé en 6^e, mis d'office dans un cours d'anglais au milieu d'élèves qui avaient tous bénéficié d'une initiation dès la maternelle dont lui-même avait été privé. Que peuvent faire dans ces conditions le professeur et l'AVS pour aider ce jeune qui, bien qu'inclus dans les murs de la classe, se sent exclu ?*

Je voudrais dire un mot sur les compétences. Dans ma discipline, les sciences économiques et sociales, au bac, on donne des documents et on se contente bien souvent de veiller à ce que l'élève pioche dans tel ou tel document telle ou telle réponse à la question, on valorise s'il a fait la bonne pioche. On juge sa compétence non pas ses connaissances. Il est des questions auxquelles un élève qui n'a pas fait la discipline pourrait répondre.

Sur le socle commun, les compétences et la remise en cause de la fonction d'enseignant, il y a plusieurs origines :

– l'OCDE dès 1961, en voulant ouvrir le marché global de l'enseignement, en parlant « d'apprentissage autoguidé » ;

aujourd'hui, il est question de remplacer le professeur par un « facilitateur », à l'aide d'une batterie de tests, d'ordinateurs et de tablettes ;

– le processus de Bologne où se sont rencontrées en 1999 des ministres de l'Education de plusieurs pays d'Europe (une première rencontre avait déjà eu lieu à la Sorbonne en 1998) ;

– l'appel de Bobigny en 2012 auquel le Manifeste fait référence.

Sachez qu'en Suisse, la dernière version du « Plan d'études 21 » comprend 470 pages, 370 compétences divisées en plus de 2300 niveaux de compétences : compétences de travailleur en équipe, compétences de la curiosité, compétences à gérer le stress, compétences à se présenter, compétences à accepter de l'aide, etc. Effarant ! « *L'homo sapiens devient ainsi un homo competens* », dicit Carl Bossard, ancien recteur-fondateur de la Haute Ecole pédagogique de Zoug. Résultats : la Finlande qui avait une place de pointe dans les épreuves PISA en 2006, grâce aux avantages restants de l'ancien système a rétrogradé considérablement... de même en Nouvelle-Zélande.

L'inquiétant niveau des élèves trouve son origine dans les lois, décrets et arrêtés successifs qui ont été pris. Prenons l'exemple des mathématiques en France. Dans La Tribune des travailleurs, un lecteur rapportait qu'à son époque on voyait toutes les opérations dès le CP mais à un seul chiffre. En CE1, on les faisait à deux chiffres, en CE2 à trois chiffres, en CM1 à quatre chiffres, en CM2 à cinq chiffres. Enseigner c'est répéter. Aujourd'hui tout cela est abandonné (il ne faut faire que l'addition en CP, l'addition et la soustraction en CE, la multiplication en CM1 et la division en CE2)...

Pour finir je voudrais dire un mot : de cela ni les parents ni les enseignants ne le veulent. Le gouvernement passe en force. C'est la Vème république. Il impose par décret le soir même de la grève en mai 2015 la réforme du collège. Aujourd'hui à travers le PPCR qu'il impose (en dépit du rejet majoritaire des organisations syndicales) et la réforme du mode d'évaluation, il voudrait qu'ils ne soient plus évalués sur leur façon de transmettre des connaissances mais sur leur implication auprès des partenaires de l'école (représentants de parents, élus locaux, représentants du monde du commerce et de l'industrie). Il s'attaque au statut des enseignants car il sait que le statut cela permet d'être indépendant et de défendre l'école et sa mission principale, instruire.

Les enseignants cherchent à résister, il y a des obstacles, ils ne s'en laissent pas compter. Pour preuve : dans le Val-de-Marne, 150 délégués d'école avec leurs syndicats FO, CGT et Sud représentant 101 écoles de 27 communes se réunissent pendant trois heures le mercredi 30 novembre pour exiger le retrait du projet de décret Vallaud-Belkacem qui casse le statut et pour se rendre au ministère. C'est la voie qui est recherchée partout.

Claude : « *Je tiens à préciser la proposition du candidat Fillon dans son fascicule sur l'Education : « La présidence du Conseil d'administration est dissociée de la fonction de principal et de proviseur et confiée à une personnalité extérieure à l'établissement de façon à renforcer l'ancrage des établissements sur leur territoire et dans la vie économique locale. Un vice-président du conseil d'administration est élu parmi les parents d'élèves de l'établissement au suffrage universel direct de tous les parents. »*

Fabienne : « *Ce qui se met en place, c'est l'école territoriale en lieu et place de l'école républicaine.* »

Michaël revient sur la logique derrière les attaques : la territorialisation qui casse le cadre national, la fin des notes qui casse l'évaluation collective donc le cadre des examens et concours... Le projet sur l'évaluation des enseignants, c'est le même objectif : individualiser pour casser le statut national. On le voit avec ce rapport d'inspection-type qui fait douze pages, où on liste des dizaines de compétences... ce qui permet de reprocher à un « bon professeur » à deux ans de la retraite de ne pas être dans les clous !

CPE intervient : « *Les rythmes scolaires ont bien changé depuis Jules Ferry. Désormais, l'année scolaire comporte 36 semaines, la durée de l'enseignement en primaire est de 24 heures hebdomadaires. Un élève passe donc actuellement environ 860 heures par an en classe alors qu'au début de la IIIème République, les enfants étaient en classe pendant plus de 1300 heures.* »

Michaël revient sur l'« l'autonomie des établissements », paravent de la privatisation. Il y a des projets pour que le Conseil d'administration ne soit plus présidé par le Chef d'établissement mais par une personnalité extérieure. Parce que le fait que les personnels de direction soient encore des fonctionnaires d'Etat, cela rattache à un cadre national et c'est encore trop ! Ce ne sont d'ailleurs pas que des projets, puisque c'est ce qui se passe déjà dans les

universités, dont les lois Pécresse (LRU) et Fioraso (« LRU2 ») ont accentué « l'autonomie » en leur conférant notamment la gestion de la masse salariale. Et maintenant des fusions s'opèrent, notamment dans le cadre des IDEX. A Lyon ils prétendent regrouper les Universités publiques de Lyon-1, 2, 3 et Saint-Etienne avec des grandes écoles et l'Université catholique... sous la direction d'un « conseil de gouvernance » qui ne sera plus dominé par les universitaires mais par des représentants des grands patrons de la région.

Joël : « *Au lycée Fauré à Annecy, les professeurs d'économie ont fait en sorte que les notes ne soient pas supprimées en seconde (des classes à 35 élèves de surcroît), comme il était prévu puisqu'il s'agit d'un enseignement d'exploration. Les notes apparaissent sur les bulletins et comptent pour la moyenne.* »

Michaël conclut en indiquant que la résistance prend des formes multiples. Les enseignants sont attachés à la liberté pédagogique et cela s'oppose au cadre qu'on veut leur imposer avec la réforme du collège ou l'évaluation-PPCR. PPCR instaure ainsi une « classe exceptionnelle » à laquelle seuls ceux ayant exercé certaines missions pourraient prétendre, afin d'en faire des « kapos » chargé de faire passer les contre-réformes. Il a eu connaissance récemment du fait que le professeur principal d'une classe avait convoqué un autre professeur pour lui expliquer qu'il n'enseignait pas comme il fallait, expliquant agir sous l'autorité du proviseur. Le collègue a refusé ce diktat, mais on voit où on veut nous entraîner.

La résistance est là, l'objectif du Manifeste est de rassembler tous ceux qui résistent et qui veulent reconquérir cette école qui instruit. Les anciennes générations ont là-dedans un rôle à jouer aux côtés des plus jeunes qui eux aussi refusent les coups qui sont portés, mais n'ont pas l'expérience de tous ces acquis qui ont déjà été remis en cause. On l'a vu à l'époque du décret Chatel : on peut les faire reculer. La reconquête est devant nous.

Décisions :

1/ Tous les participants prennent le bulletin n° 4 (40 pages, 2 €) qui rend compte intégralement de la rencontre nationale du 12 novembre 2016. Plusieurs prennent un numéro pour le proposer autour d'eux.

2/ Des participants ont pris l'affiche du collectif pour la mettre dans les établissements scolaires.

3/ Il a été décidé de faire un compte rendu de la discussion et de le faire connaître autour de nous (il sera envoyé au collectif national pour publication dans le bulletin de discussion).

4/ Il a été décidé de faire connaître et faire signer autour de nous le manifeste.



Assemblée-débat
du samedi 28 janvier 2017, Boissy Saint-Léger
Textes des interventions introductives



- **Geneviève Zehringer**, présidente d'honneur de la société des agrégés, à titre personnel,
- **Jean-Claude Denis**, instituteur retraité, (signataire du Manifeste).
- **Magali Gaubert**, professeur des écoles, Val-de-Marne, (signataire du Manifeste),

Geneviève Zehringer,
présidente d'honneur de la société des agrégés
à titre personnel,

Mesdames, Messieurs, chers Collègues,

Je vous remercie de m'avoir invitée à continuer avec vous la discussion commencée le 12 novembre « pour la reconquête d'une école qui instruit ». Lorsque je vous ai proposé, ce jour-là, de bannir le mot « inéluctable » de nos jugements sur la dégradation de l'école, j'ai voulu naturellement vous adresser un message de solidarité et d'encouragement, mais j'ai voulu aussi dénoncer tout un discours officiel qui, parce que, depuis plus de 30 ans, il emprunte volontairement, pour parler de l'école, son vocabulaire à la biologie, voire à la paléontologie (le « mammouth » cher au ministre Allègre), en arriverait à nous faire croire que ces mots ne représentent pas de simples métaphores, mais des termes appropriés pour parler de l'« évolution » de l'école. Lorsqu'en 1984, Francine BEST annonçait la « Naissance d'une autre école », que voulait-elle nous faire croire, elle qui était le témoin approbateur de réformes pratiquées délibérément par le politique, sinon que l'école serait par nature un être vivant, plongé dans le milieu environnant, celui de la société, qui serait elle-même un être vivant, dont nous devrions accepter qu'il naisse, vive et meure ? En présence de réformes destructrices, n'aurions-nous donc d'autre choix que de nous pos-

ter sur le bord du chemin pour attendre d'y voir passer le convoi de l'école ? Dans ce cas, la dégradation de l'école serait au sens propre inéluctable, elle aurait, résultant de la nature mortelle de l'école, un caractère fatal, elle serait une chose qui échappe à la volonté humaine. C'est en tout cas ce que tentent de nous faire croire tous ceux qui, par paradoxe, nous parlant de vie et de mort, de tendances lourdes et de forces inconscientes, s'ingénient à détruire à coup de contre-réformes sciemment pratiquées ce qui n'est pas un être vivant, mais qui devrait continuer d'être reconnu comme une institution conçue, réalisée et entretenue pour la mise en œuvre durable du principe établi par le Préambule de 1946, repris dans la Constitution de 1958 : « *L'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État* ». Du fait qu'elle est instituée par la loi pour la mise en œuvre de la Constitution, l'école relève du politique, au sens le plus général de ce terme.

Dans une interview donnée le 8 mai 2015 à l'édition électronique de Marianne, l'historien Jean-Pierre LE GOFF caractérise la réforme du collège comme « *une sorte de paroxysme d'un processus de déculturation dont on a encore du mal prendre la mesure* ». Je souscris à son jugement, si ce n'est que, là où il déplore un simple « processus », je crois plus juste de dénoncer une « entreprise » formée et conduite délibérément.

Permettez-moi de ne vous proposer que deux exemples de ces destructions délibérées.

Le premier exemple sera celui du Latin et du Grec.

Si les langues antiques disparaissent peu à peu de l'emploi du temps des élèves, ce n'est pas parce que le Latin et le Grec seraient en réalité « des coraux désertés par leurs habitants », selon l'expression chère à Heinz Wissman, mais parce que des ministres en ont décidé ainsi : Jules Ferry, décidant en 1880 de reporter le début de l'enseignement du latin de la classe de 8^e (élèves de 9 ans) à la classe de 6^e (élèves de 11 ans) ; Edgar Faure, décidant, après les événements de mai 1968, de reporter le début de cet enseignement à la classe de 4^e ; Ségolène Royal (ministre déléguée auprès de Claude Allègre de 1997 à 2000) décidant que le Latin et le Grec seraient ôtés de la liste des disciplines susceptibles d'être notées au Brevet, ce qui était évidemment condamner ces disciplines à leur disparition – en décourageant volontairement la plupart des collégiens de consacrer deux ou trois heures par semaine à une discipline qui les intéressait, mais qui ne donnait plus de points à l'examen – et, comme si ces réformes – j'en oublie certainement – ne suffisaient pas, l'instauration des EPI-Enseignements Pratiques Interdisciplinaires – par Najat Vallaud-Belkacem en 2015, au titre de la réforme du collège.

Un second exemple qui peut nous renseigner est celui, exposé certes trop schématiquement, des réformes entreprises pour la mise en place de l'« école du socle ».

De la « loi Billères » du 26 juillet 1957, il faut rappeler que les dispositions relatives à la création d'une période de deux années (6^e et 5^e) correspondant à un enseignement moyen d'essais en vue de l'orientation n'ont pas été retenues dans l'ordonnance du 6 janvier 1959 (Charles de Gaulle étant Président du Conseil et Georges Pompidou son Directeur du Cabinet), seule ayant été retenue la prolongation de la scolarité à 16 ans.

Mais l'on voit bien que la définition d'un tronc commun correspondant alors aux deux années de 6^e et de 5^e ne présente pas les caractères d'un phénomène spontané, mais, comme il se doit, ceux d'une authentique entreprise politique de réforme, conduite avec ténacité, voire avec obstination, et cela dans une période marquée par une extrême instabilité des équipes gouvernementales (vingt-et-un gouvernements au total pendant la IV^e République, et parfois deux ministres de l'éducation nationale auprès d'un même président du conseil). De 1949 à 1957, pour préparer le changement de fonction des deux premières années de l'enseignement secondaire, les gouvernements convoquent encore et encore la Commission Faral, puis le Comité Sarrailh, puis une Commission de démocratisation, tandis que la presse, bien loin de favoriser le développement de la discussion sur le projet de loi, travaille à disqualifier les arguments qui lui sont défavorables. En 1956, Le Figaro a organisé une discussion sur le projet de loi, à laquelle il a invité Jean Marchais, alors président de la Société des agrégés de l'Université. Mais quand le compte rendu de cette discussion paraît dans l'édition du 5 juillet 1956 du quotidien, il apparaît que ledit « compte rendu » diffère largement de celui que le professeur avait relu et accepté : [...] mes interventions avaient été amputées de beaucoup de leurs arguments, et réduites le plus souvent à des affirmations gratuites, tandis que celles de mes contradicteurs étaient consolidées, et parfois enrichies de remarques dont je n'avais pas gardé le moindre souvenir [...]. Quant au SEVPEN (service d'éditions et de vente du ministère de l'éducation nationale), dans sa

brochure Le Problème n° 1, consacrée à la défense du projet gouvernemental, le cycle d'études menant de la Sixième à l'Enseignement Supérieur est représenté comme une forteresse quasi-inaccessible, défendue par des remparts, des fossés, des canons et un pont-levis, et occupée par quelques personnages grotesques. À une question posée par un membre du corps enseignant, un membre du Cabinet répond que cette brochure « a été rédigée par une équipe de journalistes, sous le contrôle des services de presse du Cabinet ».

En 2005, les services du ministre Fillon intègrent au Dossier de Presse une Fiche historique intitulée La riche histoire du socle commun, qui entend montrer la « lente maturation » de la notion de socle commun. Ce que la Fiche historique révèle en réalité, confirmant la nature politique de l'entreprise, et la fonction politique de la notion choisie pour la traduire, est la longue liste des rapports officiels commandés à l'échelon gouvernemental afin de promouvoir ladite notion, dont la « maturation » n'avait par conséquent absolument rien de spontané (rapports de MM. Lesourne en 1987, Bourdieu et Gros en 1989, Bouchez en 1993, Luc Ferry en 1994, Fauroux en 1996, Thélot en 2004), le Ministère ayant entre-temps fait connaître sa faveur pour le « principe » inscrit en 2001 dans le rapport du Conseil européen: « *La société attend de l'éducation et de la formation qu'elles permettent à chacun et à chacune d'acquérir les compétences de base nécessaires pour affronter la vie et le travail* ». Encore faut-il concéder à ces rapports qu'ils se présentaient comme ce qu'ils étaient : des travaux commandés à des personnes d'influence, lesquelles, après avoir recueilli divers avis, livraient leur analyse.

La « concertation » organisée en 2012 par le ministre Peillon obéissait à une toute autre ambition, puisqu'il s'agissait d'obtenir, sur l'instauration du « socle commun », un véritable consensus -cela alors que les participants à la « concertation » n'auront jamais été invités à envisager la remise en cause du dit « socle commun », mais seulement à envisager sa « redéfinition ». À la lecture du Rapport de la « concertation », on constate que ses organisateurs se flattent d'avoir pu « *dégager, sous [je souligne : « sous »] l'inévitable et féconde diversité des opinions, un diagnostic partagé et des perspectives communes* ». Mais, sur la diversité de ces opinions, sur les preuves de leur fécondité, l'on n'en saura pas plus puisque ces opinions, précisément, auront été traitées comme matériau superficiel, et finalement déblayées afin de mettre au jour le supposé « constat », supposé « commun », requis pour fonder un supposé « consensus ». Ce « consensus » est pourtant démenti par l'examen des contributions fournies même dans le cadre étroitement borné qui avait été imposé. Il est profondément choquant que l'Exposé des motifs du projet de la « loi Peillon » ait osé soutenir l'existence d'un « diagnostic partagé ». Il n'y a pas de « diagnostic partagé ». Il n'y a sous ce nom qu'une opinion, et de plus une opinion minoritaire, et dans le corps enseignant, et dans la nation tout entière.

Par le fait même que nous manifestons aujourd'hui pour la reconquête d'une école qui instruit, nous constatons que le droit de s'instruire n'est plus garanti dans notre pays. Ce n'est pas parce que notre pays ne saurait plus instruire. Il l'a toujours su. Si les élèves de 6e avaient encore entre les mains le manuel L'Orient et la Grèce, c'est-à-dire le manuel d'histoire rédigé par Malet et Isaac suivant le programme de 1923 (en vigueur avec quelques allègements jusqu'en 1972), à la fin de leur année scolaire, quand ils auraient étudié les Égyptiens, les Chaldéens et les Assyriens, les Hébreux et les Phéniciens, puis les Perses avant les Grecs, ils auraient compris que les civilisations de l'Orient font partie de leur histoire. Ils sauraient que « *les Égyptiens instruits croyaient que l'âme du mort quittait le tombeau et qu'elle devait comparaître devant le dieu Osiris* » (p 54). Ils comprendraient que le professeur qui les instruit ainsi ne cherche pas à leur faire partager les croyances des « Égyptiens instruits », pas plus qu'à se renseigner sur leurs éventuelles croyances personnelles.

Si le droit de s'instruire n'est plus garanti dans notre pays, c'est qu'il ne peut l'être que par la loi, à condition qu'il s'agisse d'une loi prescriptive, qui rende l'instruction obligatoire et qui soit exécutée au nom de l'État ; une loi qui, la même pour tous, garantisse l'égalité d'accès au savoir, dans tout le territoire national, pour tous les élèves, où qu'ils grandissent ; une loi si bien appliquée qu'il ne soit pas nécessaire de « *chercher un bon établissement* » mais qu'il soit possible de confier son enfant à l'établissement gratuit le plus proche de son domicile, en étant assuré qu'aucun enseignement ne dérogera à un programme national assez précis -ce qui veut dire au moins dispensé suivant des disciplines, et non suivant des thèmes ou des centres d'intérêt choisis à l'échelon de l'établissement- sous le prétexte d'une adaptation aux conditions locales .

C'est par définition que l'école de la République, *res publica*, se devait de présenter une organisation et un fonctionnement parfaitement limpides pour tous, comme ils l'étaient lorsque la loi du 28 mars 1882 sur l'instruction primaire

obligatoire, disponible dans chaque mairie, renseignait en deux pages tout citoyen ou futur citoyen sur leurs droits et leurs devoirs en matière d'instruction.

Mais ce n'est plus le cas, dès lors que les gouvernements successifs ont fait le choix de promulguer, non des lois au sens propre du terme, mais des lois d'orientation, dont le principe même est de permettre à l'État de se décharger de sa responsabilité en matière d'Enseignement en renvoyant au décret ce qui aurait dû rester du domaine de la loi : loi d'orientation Jospin de 1989, loi d'orientation Fillon de 2005, loi d'orientation Peillon de 2013, toutes ces lois ayant en commun, à des degrés divers, de faire subvertir par la loi le principe même de la loi, et le procédé essentiel de cette subversion consistant dans le dessaisissement du pouvoir législatif au profit de l'exécutif. Ainsi l'article 13 de la « loi Peillon » a-t-il renvoyé au décret la définition du socle commun, en ôtant de la loi tout ce qui y subsistait encore des garanties nationales sur le contenu disciplinaire et même sur l'organisation de l'Enseignement, avec cette conséquence que le contenu de la formation scolaire pourrait donc changer à chaque changement de gouvernement (cinq changements de gouvernement en cinq ans de la présidence 2012-2017).

Et comme le gouvernement n'a d'autre interlocuteur que le Conseil Supérieur (et non plus National) des Programmes, qu'après les diverses interventions de celui-ci, de multiples décrets renvoient à divers arrêtés, ceux-ci à des circulaires et notes de service, livrés à la créativité des rédacteurs anonymes du Ministère, il devient concrètement impossible aux citoyens de savoir ce qu'ils sont en droit d'attendre en matière d'enseignement. Aux deux pages de la loi Jules Ferry du 28 mars 1882, on voudra bien comparer les 2566 pages (avec un *addendum* de 12 pages) de l'édition 2017 du Code de l'Éducation. Précisons qu'il y manque encore l'essentiel, pour des parents qui voudraient se renseigner sur ce que leurs enfants doivent apprendre, à l'école, au collège, au lycée, puisque le Code de l'Éducation ne reproduit pas les fameux « *projets d'établissement* » : en effet, aux termes de l'article 18 de la loi Jospin du 10 juillet 1989, bien loin que des « *objectifs nationaux* » et des « **programmes nationaux** » continuent de gouverner directement la scolarité des élèves, celle-ci dépend en réalité des « *modalités particulières de mise en œuvre* » de ces objectifs et programmes nationaux, tels qu'ils résultent du « *projet d'établissement* » que la « communauté éducative » est tenue d'élaborer dans toutes les écoles, les collèges, les lycées. La formation scolaire de l'élève est donc soumise aux aléas de la composition du milieu local, elle dépend de décisions prises à un échelon local, y compris en ce qui concerne le contenu de l'enseignement, lequel n'est plus défini de façon claire et correcte dans les textes officiels. Selon le décret n° 2015-372 du 31 mars 2015, relatif au « *socle commun* », au titre du « *Domaine 5* » dudit « *socle commun* », « *Représentations du monde et de l'activité humaine* », l'élève de quatorze ans identifie « les grandes questions et les principaux enjeux du développement humain, il est capable d'identifier les causes et les conséquences des inégalités, les sources des conflits et les solidarités, ou encore les problématiques mondiales concernant l'environnement, les ressources, les échanges, l'énergie, la démographie et le climat. Il comprend également que les lectures du passé éclairent le présent et permettent de l'interpréter. L'élève se repère dans l'espace à différentes échelles. Il comprend les grands espaces physiques et humains [etc...] »... vaste « programme »... mais qui ne voit qu'il remplace l'enseignement par une sorte de programmation des élèves ? Les acquis de l'élève sont énumérés comme le seraient les performances d'un objet ; mais il s'agit d'un objet qui « comprend » ; et l'on s'inquiète de constater que le savoir réfléchi et rationnel qui nourrit les disciplines d'enseignement ne soit jamais reconnu comme un bien de valeur absolue. Les rédacteurs de ces textes ont-ils perdu tout sens de l'Humain ? Ont-ils un jour entrevu que l'enseignement se déshonorerait de se concevoir comme l'action « efficace » d'un individu sur un autre, et qu'il n'y a d'enseignement que lorsque se produit, à propos d'un « objet d'étude » un échange, plus ou moins fructueux, entre des intelligences ?

Permettez-moi pour conclure, d'exprimer cette conviction, que la première condition pour rétablir l'élève dans sa dignité d'être humain, un être humain dont je suis convaincue qu'il sera toujours heureux de s'instruire en exerçant autant qu'il le peut son intelligence rationnelle, la première condition est d'en revenir au respect de ce principe constitutionnel simple et intangible : « *l'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État* ». Cela fait certainement très longtemps que les êtres humains, pour survivre comme tels, ont dû contenir l'étouffement de végétations foisonnantes. Il en va de même de la prolifération d'instructions pédagogiques, apparemment anarchiques, mais toutes nourries d'une même sève toxique pour l'être humain. Pour que la clarté d'un principe simple, honnête et rationnel, puisse de nouveau apparaître à tous, il faut défricher. Comme

le proclame, dans le récit *O* de Giono, le personnage de Jaume, présenté comme le premier à reprendre pied dans la condition humaine : « *Et si tu ne mets pas la bêche, et si tu ne mets pas la hache, si tu laisses, une fois, tomber l'acier de tes mains, la foule verte submerge tes pieds et tes murs* ».



Jean-Claude Denis,
instituteur retraité

Comment en sommes-nous arrivés là ?

Aujourd'hui, sur une dictée de 10 lignes, un élève de CM2 fait en moyenne 17,8 erreurs. En 1987 sur la même épreuve, la moyenne était de 10,6 fautes. Ce sont les élèves les plus faibles qui sont les plus touchés puisque ceux qui faisaient 25 erreurs sont près de 20 %, alors qu'ils n'étaient que de 5,5 % en 1987 ».

Comment en sommes nous arrivés là ?

Je n'aborderai pas dans ces contributions la disparition des normes maximum d'élèves par classe qui étaient limitées à 25 élèves au cours préparatoire en 1967 à ma sortie de l'Ecole normale d'instituteurs.

Aujourd'hui, dans de nombreuses écoles, les cours préparatoires atteignent, voire dépassent, les 30 élèves, l'année de l'apprentissage de la lecture. Je ne parlerai pas de la disparition des Ecoles normales d'instituteurs où l'élève maître était accompagné en permanence dans ses premières leçons par des maîtres chevronnés dits « maîtres d'application ». Aujourd'hui, nombre d'élèves-maîtres « apprennent » leur métier seuls, « en situation » dans une classe !

On n'abordera pas non plus les méthodes pédagogiques, les maîtres étant libres de leur choix dans le cadre d'objectifs déterminés par des programmes qui furent « nationaux » dans un passé maintenant lointain, où le « maître d'école » était tenu d'afficher dans sa classe ses progressions trimestrielles.

On observera plus particulièrement 3 questions :

Les volumes horaires consacrés à l'apprentissage de la langue en cours préparatoire, l'évolution des programmes scolaires définissant les connaissances à acquérir, la définition des « cycles » regroupant les différents niveaux de classe.

En 1967, l'horaire d'enseignement du français au cours préparatoire – lecture, écriture – était de 15 heures par semaine. En 1969, les instructions officielles du 7 août fixent l'apprentissage du français à 10 H par semaine. Sur une année scolaire de 36 semaines, cela représente 180 h de moins, soit l'équivalent d'un trimestre en moins.

Les premiers résultats se font sentir sur les élèves les plus jeunes et ceux pour qui la langue maternelle n'est pas le français.

Apparaissent en même temps les premières thèses des officiels de la pédagogie, selon lesquelles le redoublement des enfants est onéreux et ne sert à rien. En 2016, ce redoublement primaire, collège, secondaire compris, est même chiffré à 2 milliards d'euros.

Dès lors, une question se pose : si des enfants ne savent pas lire en fin du cours préparatoire, si le redoublement ne sert à rien et de plus coûte cher à la Nation, que faire ?

Le 10 juillet 89, le ministre Lionel Jospin trouve la solution. Il fait voter une loi d'orientation dont l'article 5 stipule : « *les programmes définissent pour chaque cycle les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle* ».

Le cours préparatoire est en même temps rattaché au cycle 2 des apprentissages fondamentaux CP-CE1-CE2.

Selon cette loi Jospin, la lecture doit être acquise en cours de cycle et non plus en fin de CP.

Des enfants n'ayant pas compris les mécanismes de la lecture à la fin du cours préparatoire, sont ainsi joints à ceux,

lecteurs, participant aux premières leçons d'orthographe et aux premiers rudiments de grammaire comme l'accord sujet-verbe...

Notons que la même année, Lionel Jospin ferme les Ecoles normales d'instituteurs pour créer les IUFM. Devenu premier ministre, il nomme Claude Allègre ministre de l'Éducation nationale.

En 1997, le nouveau ministre, remarqué pour sa détermination à ce qu'il se fixe de « *dégraïsser le mammouth* », réforme les programmes scolaires.

Dans une interview à *France-Soir* il déclare : « *les maths sont en train de se dévaluer de manière quasi inéluctable. Désormais, il y a des machines pour faire les calculs* ». Et, joignant les actes à ses déclarations, le ministre définit de nouveaux programmes.

Comparons les programmes définissant les acquisitions à atteindre à la fin de l'école primaire, c'est-à-dire à l'issue du CM2 :

Mathématiques.

Programmes 1985 : « *Savoir faire un problème relevant de l'addition, de la soustraction, de la multiplication et de la division, problèmes relevant de toutes les fonctions et plus particulièrement de la proportionnalité* ».

Programmes 2000 : « *Savoir faire un problème exigeant une (et une seule) opération intermédiaire* ».

Calcul mental.

Programmes 1985 : « *Application des procédures de calcul mental dans l'ensemble des naturels et des décimaux en utilisant les techniques opératoires et les propriétés des fonctions étudiées* ».

Programmes 2000 : « *Effectuer mentalement une somme de deux nombres à deux chiffres (une retenue maximum)* ».

Géométrie.

Programmes 1985 : « *détermination du périmètre d'un cercle, de l'aire du disque, de l'aire du rectangle, de l'aire du triangle, du volume du pavé* ».

Programmes 2000 : « *Seule la surface du rectangle est au programme* ».

Voyons maintenant l'étude de la grammaire et de la conjugaison.

Programme 1985 : « *Phrases simples et phrases complexes, juxtaposition, coordination, subordination.* » Groupes fonctionnels : sujet, complément d'objet ; attribut du sujet, compléments de circonstances (lieu, temps, manière, but, etc...). Adverbes, prépositions, conjonctions, pronoms personnels relatifs, interrogatifs, indéfinis...

Instructions 2000 : Je cite : « *Il convient de restreindre la place trop souvent excessive faite aux leçons de grammaire* ».

En conséquence de quoi, « *l'étude de l'attribut du sujet, des subordonnées, des prépositions, des adverbes, des pronoms indéfinis et relatifs est reportée au collège* ».

Déjà se dessine l'école du socle des ministres Hamon, Peillon, Vallaud-Belkacem, rattachant le cours moyen 2^e année à la 6^e avec le transfert à la 6^{ème} des connaissances devant être acquises en primaire.

En conjugaison disparaissent le plus-que-parfait, et le futur antérieur ainsi que les modes conditionnel et subjonctif.

Il convient aussi de remarquer que non seulement les programmes version Allègre sont considérablement amputés, mais que des limites sont expressément fixées à l'enseignement des matières comme celui de l'histoire au CM2.

Par exemple :

Antiquité : « *Ne pas s'étendre sur l'organisation des cités gauloises, ni sur celle de l'empire romain* ».

Le moyen âge : « *Il n'est pas nécessaire d'expliquer en détail le fonctionnement de la féodalité : le terme peut d'ailleurs être évité, de même que ceux de fief, vassal...* ».

Affirmation du pouvoir royal : « *Ne pas aborder les dynasties mérovingienne et carolingienne. De même on n'entrera pas dans le détail de la guerre de Cent ans* ».

Des temps modernes à la révolution française : « *La renaissance et la réforme ne seront pas traitées par elles-mêmes* ».

Louis XIV : « *Il ne faut pas entrer dans les détails de la politique intérieure et extérieure* ».

La révolution Française : « *On n'entrera pas dans le détail des luttes de pouvoir* ».

Le 19^e siècle : « *Il ne faut pas chercher à retracer la façon rigoureusement chronologique les transformations de la société française. De même il n'est pas nécessaire de citer la totalité des territoires colonisés par la France.* »

L'ensemble des coupes sombres faites par Le ministre Claude Allègre seront reprises par le ministre Lang... qui réduira l'apprentissage systématique de la grammaire à 1 heure par semaine, supprimant l'apprentissage systématique du vocabulaire, de la conjugaison et de l'orthographe pour ce qu'il appelle « la transversalité » à travers laquelle, je cite, « *d'une manière générale dans chaque activité mettant en jeu l'écriture, on conduit l'enfant à utiliser tous les instruments nécessaires comme les correcteurs informatiques* ».

En réalité, Lang et son gouvernement, comme tous les autres, se soumettent aux directives de l'Union européenne à travers le « *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* ». Cette directive incite les gouvernements à transformer leurs systèmes éducatifs afin de laisser place à ce qu'ils appellent « l'éducation informelle » où, je cite, « *l'apprenant se forme tout seul dans les lieux de vie que sont les quartiers, les cercles municipaux, les centres commerciaux, les lieux de culte, les parcs et les places publiques, les gares ferroviaires ou routières, les centres médicaux et les complexes de loisirs ainsi que les cantines des lieux de travail* ».

Comment s'étonner d'une pareille dégradation des connaissances transmises ?



Magali Gaubert,
professeur des écoles, Val-de-Marne,
(signataire du Manifeste)

Ignar Academy **Les programmes de l'école élémentaire**

Bienvenue dans l'ère du spiralaire

Ces nouveaux programmes ne sont plus par année, mais par « cycle » de 3 ans. On y trouve un chouïa de connaissances, et beaucoup de « compétences ». C'est transversal : les disciplines sont floutées au profit de « domaines », comme dans la réforme des collèges et ses EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires). Dans le domaine « méthodes et outils » : maths, français, sport... Tout est dans tout.

Une discipline est progressive, organisée à sa façon, avec ses étapes. Ici, foin de la progressivité, et place au « spiralaire ». On ne va plus du simple au complexe, on immerge l'élève directement dans la situation complexe. L'école se doit d'imiter la vraie vie. Comme l'a dit Jean-Claude Denis, l'élève devrait apprendre comme s'il était au centre commercial, à la gare ferroviaire.

On ne sait plus bien ce qu'il faut enseigner chaque année... Chaque école doit bricoler sa progression, s'adapter à son public, aux « spécificités locales ». Cet inspecteur de français exhorte ainsi les troupes en ZEP : « *Partez de ce qu'aiment les élèves ! Faites-leur faire des SMS !* ».

Dans les écoles, on se retrouve donc le midi pour expédier maths et français au secours de progressions pêchées sur Internet. Sans être dupes, en ayant conscience que ce n'est pas de la qualité, que ces progressions bricolées n'auront jamais la force de loi et la légitimité de réels programmes nationaux. Des collègues continuent à espérer que de vrais programmes viendront renflouer ce qui ne peut être qu'un avant-projet.

Mais alors ces vrais programmes, qui va donc les faire? Internet pour une partie, les éditeurs de manuels pour l'autre.

On est très loin de l'idée républicaine de l'école : la transmission des connaissances selon des étapes. Le cadrage national, c'est la garantie des étapes, de la bonne progressivité, c'est une sorte de label de qualité.

Le verbe est mort, vive le prédicat !

En animation pédagogique, un inspecteur s'enthousiasme : « *Les nouveaux programmes, ils donnent envie de reprendre une classe, ils sont formidables* ». « *Mais ils ne sont pas lisibles, pas progressifs, donc je les ai refaits, j'ai refait des programmes par niveaux de classe. Quand même l'enseignant ne peut pas se livrer à un travail de recherche.* » « *Ça été très compliqué, j'ai dû aller repêcher les compétences un peu partout.* » « *Le français, c'est transversal, il y a du français un peu partout. La grammaire, ça ne sert à rien. Il n'y a plus de conjugaison, mais l'étude des variations de la morphologie du prédicat. "Vous chantâtes", c'est dépassé, plus personne ne parle comme ça. Il faut des compétences en conjugaison : savoir se servir d'un Besherelle, ça leur servira toute la vie.* » « *J'ai fait valider mes programmes par l'inspectrice d'académie, mais chaque inspecteur fait bien ce qu'il veut* ».

Avant, on avait la liberté pédagogique de l'enseignant ; aujourd'hui, la liberté pédagogique de l'inspecteur. La latitude laissée dans les programmes est énorme, nous assujettit à leur interprétation locale.

Mon école transformée en crèche géante

Le cycle 2 va maintenant jusqu'au CE2 au lieu du CE1, le cycle 3 jusqu'en 6^e. Et il y a moins de choses... Les attentes des cycles sont repoussées d'une année. Soit pratiquement une baisse de niveau d'une année.

Avant la création des cycles en 89, il fallait savoir lire à la fin du CP. Tous n'y arrivaient pas, mais c'était la norme, la balise. Pour limiter les redoublements, on a dit : « *avec les cycles, les élèves ont deux ans pour apprendre à lire, jusqu'au CE1* ». Avec pour résultat – parmi d'autres causes –, une baisse drastique en lecture. Maintenant les élèves ont jusqu'au CE2 pour apprendre à lire, voir jusqu'en 6^e, ou jusqu'à la fin du socle, donc quasi plus de redoublements en vue...

Car, au sein du cycle, on va différencier, inclure. A défaut de progression collective, règne le parcours de l'élève ! Chaque enfant avancerait à son rythme, il n'y aurait plus de difficultés scolaires avant le CM1, mais uniquement des différences de rythme.

On nous demande d'être des enseignants spécialisés, des précepteurs dans des classes de 30. Mais entre le non-redoublant, le non-lecteur, le non-francophone, le dyspraxique, et l'élève à troubles du comportement, cette individualisation, c'est mission impossible, c'est une fiction. Ces parcours, c'est donc de facto juste un suivi administratif de la difficulté scolaire, à grand renfort de PPRE et d'équipes éducatives qui alourdissent le travail, culpabilisent le maître. Une fiction toxique qui nous fait nous sentir « nuls » face à une tâche irréalisable, qui nous met en porte-à-faux avec les parents d'élèves.

Fenêtres sur Cours, le magazine du SNUIPP, fait à longueur de numéros l'éloge de la différenciation, et dresse le portrait de l'enseignant modèle héroïque qui, face aux résistances de ses vieux collègues, a le courage d'éclater son groupe classe, de s'affranchir des ornières de la poussiéreuse pédagogie frontale. Cette classe de CP montrée en exemple a fait ses séances de lecture avec une classe de CLIS d'enfants sourds. Pour un bilan très positif : les élèves sont devenus familiers du langage des signes, et des différences, mais quid des résultats sur la lecture elle-même...

Les livrets de compétences cette fois on n'y coupera pas

Ce nouveau socle, il est plus retors que l'ancien, plus contraignant. Déjà parce qu'il faut bien travailler en équipe avec ces nouveaux programmes. Et puis du fait du livret numérique, avec ses compétences aux cases toutes faites, qui contraignent à se demander ce qu'on va bien pouvoir mettre en place dans sa classe pour les évaluer.

Dans ce livret, il y a les parcours culturels, santé, citoyenneté. Les collègues ont blêmi quand ils ont vu ça, ils se sont rassurés en listant leurs sorties, ça fait des choses à mettre dans « culturel ». Ces « parcours », ce n'est en rien une évaluation de l'élève, c'est une évaluation de l'enseignant, qui oblige à rendre des comptes de sa pratique.

« On range les stylos rouges, on sort les rubans rouges .»

(Extrait d'une chanson composée pour le sidaction d'un collègue de REP)

Depuis les années 70, ce sont les mêmes dogmes pédagogiques qui sont resservis, avec des petites variantes de termes tous les dix ans selon l'air en vogue. Il faut « *faire de l'oral, du transversal, l'élève doit être actif, il faut plonger l'élève directement dans la situation...* ».

Au fond, on pourrait résumer ces idées en une : le savoir ne sert à rien. Et même trop savoir nuit, trop savoir, ça encombre.

Les attentes du marché du travail sont retraduites en termes pédagogiques pour l'école. La compétence individuelle balaie la qualification, comme la connaissance. C'est dit sans pincettes dans les notes de stratégies de l'OCDE : la grande masse employable est vouée à jongler de job en job, elle doit avant tout savoir s'adapter, et n'a guère besoin d'une instruction au-delà d'un seuil minimal. L'adaptation, c'est bien ce qu'on attend de l'élève dans le socle commun. L'employé doit savoir se former tout seul, pour très vite passer d'un poste à l'autre. Le socle commun, c'est la première étape de la formation tout au long de la vie, on se forme de la crèche à la caisse de retraite. D'où l'importance du numérique, qui fait rêver d'une école sans enseignants, d'une formation sans formateurs. Nul besoin de locaux, de temps, de profs pour se former, on se forme tout seul avec sa tablette.

L'idée que l'école doit instruire, elle, n'a jamais été une évidence. Et elle n'est plus du tout une évidence partagée. Richelieu refusait qu'on crée plus de collèges quand il s'agissait juste de « *tirer la jeunesse de son ignorance grossière* ». On est revenu à une idée très ancienne de l'école : l'école devrait instruire a minima, et dégrossir la jeunesse, préparer à la vraie vie, enseigner les bons comportements, la bonne morale, la vertu, soit l'idée de l'Ancien Régime. Aujourd'hui bien sûr on ne dit plus « vertu », mais tri des poubelles, civibus, égalité filles-garçons, citoyenneté. La citoyenneté, c'est « aimer les différences », et « être sensible ». Sur YouTube traîne une pléthore de vidéos réalisées dans les collèges pour des projets « sidaction » qui se déroulent en toute transversalité : SVT, sport (grand flash mob dans la cour du collègue), musique (rappons contre le sida), arts plastiques (collage de préservatifs afin de former le mot « sida » en toutes lettres).

Quand on dit « *vous chantâtes, plus personne ne parle comme ça* », on caricature l'école de la république. Comme si la transmission des connaissances, c'était un empilement de connaissances, du snobisme. Mais pour les fondateurs de l'école républicaine, il ne s'agissait nullement d'encyclopédisme, pas seulement de former une tête bien pleine, mais une tête bien faite, de devenir un citoyen éclairé. Eclairé, soit comme le voyait Condorcet, « *agir avec raison en chaque occasion* ».

Aujourd'hui, un jeune sur cinq est dans l'embarras avec la lecture, un jeune sur dix encore aux prises avec des difficultés de déchiffrage au test de lecture de l'armée, et diagnostiqué sans fard par cette dernière comme « lecteur médiocre ». La III^e République est parvenue à éradiquer l'analphabétisme, dans des conditions qui n'avaient rien de simple. Les programmes ont été un levier important de cette réussite. Les programmes de 1923, dont Geneviève Zehringher a parlé, c'étaient les programmes de la III^e République, ils sont restés en vigueur jusqu'en 1972, jusqu'à ce qu'on commence à dire que l'oral comptait plus que l'écrit, que la grammaire ne valait pas tripette... Ils tenaient en quelques pages et étaient compréhensibles par tous. Ils faisaient preuve d'une grande décomposition, du sens des étapes, et donnaient des repères, comme en lecture : au CP, le mécanisme, au CE, la lecture courante (on distinguait la lecture courante de la lecture hésitante), au CM, la lecture expressive. En 1938, le ministre Jean Zay conseille aux instituteurs de CM de s'assurer du bon déchiffrage des mots les plus ardues avant de s'occuper de compréhension. Une précision – impensable aujourd'hui –, qui ne pouvait avoir lieu qu'au sein de normes collectives claires et partagées...



Centres d'Information et d'Orientation : **la mécanique d'un démantèlement orchestré de longue date** **dans le cadre des politiques d'austérité et de la réforme territoriale**

Rappel : les missions des CIO et de leurs personnels

Les CIO dépendent du ministère de l'Éducation nationale, même si le financement structurel d'une partie d'entre eux relève des conseils départementaux. L'ensemble des personnels titulaires y exerçant (conseillers d'orientation psychologues, directeurs de CIO et personnels administratifs) sont sous statut national.

Les CIO endossent des missions de service scolaire public multiples :

- l'accueil de tout public, et prioritairement des élèves et de leur famille ;
- l'information concernant les cursus d'études, les formations professionnelles, les qualifications et les professions ;
- le conseil individuel ;
- l'observation, l'analyse des transformations locales du système éducatif et des évolutions du marché du travail ; la production de documents de synthèse à destination des équipes éducatives et des élèves ;
- l'animation des échanges et des réflexions entre les partenaires du système éducatif, les parents, les élèves et les étudiants, les « décideurs » locaux et les « responsables économiques » (la loi Peillon du 8 juillet 2013, dite de refondation de l'école de la République, loi d'austérité et de territorialisation – ce que le Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit a clairement mis en exergue – a donné à cette dernière mission un caractère plus prégnant dans la dernière période).

La territorialisation du service d'orientation – le Service Régional d'Information et d'Orientation (SRIO), une externalisation-privatisation du service d'orientation scolaire, regroupé dans le cadre de « l'orientation tout au long de la vie ».

Année après année, gouvernement après gouvernement, de violents coups ont été portés au réseau des CIO, et aux personnels, fonctionnaires d'État, que sont les conseillers d'orientation psychologues (COP) et les directeurs de CIO (DCIO).

Nationalement, des centaines de postes de COP ont été supprimés durant toutes ces dernières années, des dizaines de CIO ont été fermés ou « fusionnés », fruit de la mise en place du « service public d'orientation tout au long de la vie » par la loi du 24 novembre 2009 et de la labellisation « pôle d'orientation pour tous ».

Dans le même temps, les missions des COP ont été dispersées, parcellisées, réduites à peau de chagrin. Les COP eux-mêmes, déplacés d'un CIO fermé dans un autre, sont renvoyés dans les mairies ou autres lieux pour y tenir leurs permanences, passent d'une structure à l'autre, d'une hiérarchie à une autre, au mépris de leur statut comme de leurs missions.

A quelle logique un tel processus de destruction répond-il ?

Un accord-cadre pour la généralisation du service public de l'orientation au 1er janvier 2015 est conclu par Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Patrick Kanner, ministre de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, et François Bonneau, représentant l'Association des Régions de France (ARF).

C'est un pas supplémentaire accompli dans le sens de l'ennoyage – territorialisé - du service d'orientation scolaire dans le cadre général de « l'orientation tout au long de la vie ».

Le SPRO est vendu par le ministère comme « *Le droit pour chacun à être "informé, conseillé et accompagné tout au long de la vie en matière d'orientation professionnelle" [qui] prend, avec la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, une nouvelle envergure.*

En instaurant le service public régional d'orientation (SPRO), la loi rend ce droit concret pour que chacun, quel que soit son âge et quelle que soit sa situation (en formation, en insertion, en emploi, etc.), puisse prendre en main son parcours. » (site du ministère de l'Éducation nationale).

L'officialisation d'un tel dispositif assis sur un conventionnement tripartite signifie un désengagement de l'État au profit de la collectivité régionale – à laquelle, faut-il le rappeler, la loi Peillon du 8 juillet 2013 a conjointement confié la compétence en matière de formation professionnelle continue et de carte des formations professionnelles initiales (article 27 : *La région définit et met en œuvre la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes sans emploi ou à la recherche d'une nouvelle orientation professionnelle. Elle élabore le contrat de plan régional de développement des formations professionnelles (...) et arrête la carte des formations professionnelles initiales du territoire régional »* ; article 29 : « *Chaque année, après accord du recteur, la région arrête la carte régionale des formations professionnelles initiales, conformément aux choix retenus par la convention mentionnée au deuxième alinéa du présent article et aux décisions d'ouverture et de fermeture de formations par l'apprentissage qu'elle aura prises »*).

Cio d'État et Cio départementaux : une distinction qui a son importance dans le processus de réduction accélérée en cours

Fin 2012, le réseau national des Centres d'information et d'Orientation comprenait 545 centres, 288 étant financés par l'État, 237 par les conseils départementaux.

En décembre 2015, le ministère de l'Éducation Nationale présentait la carte académie par académie des CIO qu'il s'engageait à financer (ce qui en langage technocratique se traduit par l'expression « carte cible »), indiquant qu'il s'en tiendrait à 373 CIO – et donnant ainsi son feu vert pour la fermeture progressive de 172 CIO – soit près d'un tiers du réseau national. On a vu dans certains départements des processus de désengagement total de la collectivité départementale, se soldant par la fermeture de tous les CIO départementaux. De son côté, le ministère pousse également les académies à fusionner et à fermer les CIO d'État (en s'appuyant le plus souvent sur le départ à la retraite d'un directeur de CIO).

On peut aisément mesurer les conséquences désastreuses que cela implique pour les publics dans les zones rurales, les plus sévèrement touchées par le recul du service public de proximité.

La réduction régulière des subventions de l'État aux collectivités, violemment accentuée par la réforme territoriale (loi NOTRe, promulguée le 7 août 2015) constitue la source du désengagement des collectivités territoriales : le plan de 11 milliards de réduction budgétaire sur 3 ans adopté en 2015 sur le fondement de cette loi d'étranglement des collectivités suffit à éclairer la problématique.

Évolution du nombre de COP : une cure d'amaigrissement drastique

Dans un contexte de recrutement a minima (cf. les chiffres du ministère concernant les sessions des dix dernières années, disponibles dans le Bilan social 2015-16 réalisé par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance du ministère de l'Éducation nationale) conforté par la logique de fermeture progressive légitimant par ailleurs le non renouvellement des départs en retraite, le corps des CIO subit un régime qui l'a fait passer en dessous de la barre des 4 000 personnels en 2012.

En 2006, les COP et les DCIO en comprenaient 4 914 ; en 2014, ils n'étaient plus que 3 925. Encore faut-il préciser que des centaines d'entre eux sont contractuels.

Avec un taux de recrutement statutaire annuel inférieur à 100 entre 2008 et 2012 et à peine supérieur à 100 les années suivantes, un quart des effectifs a ainsi disparu en moins de 10 ans, et les dispositions structurelles engagées pour la suite ne sont pas de nature à inverser le cours des choses.

La création du corps des psychologues de l'éducation nationale : un nouveau coup porté à l'orientation scolaire et au soutien aux publics en difficulté.

Dans ce cadre, la fusion du corps des COP et des professeurs des écoles psychologues en un corps unique de psychologues scolaires de l'Éducation Nationale, actée par un décret publié le 1er février 2017, constitue une ouverture régressive à la mobilité des personnels suivant les besoins de l'employeur - et constitue une déréglementation statutaire en adéquation avec le détricotage avancé du service public d'orientation scolaire comme du réseau d'aide aux élèves en difficulté (RASED - le cadre d'intervention des psychologues scolaires des écoles) dans le premier degré.

Une logique guerrière d'ensemble.

Quel besoin, du point de vue de l'État tout acquis aux intérêts du patronat et du capital financier, de mettre encore au service des familles, des élèves et des personnels, un service public national d'orientation dans un contexte de démantèlement programmé des filières d'enseignement, générales, techniques et professionnelles ?

L'école dite du socle, version a minima de la transmission et de l'évaluation territorialisée de l'acquisition des savoirs, n'a aucune raison de s'embarrasser de structures et de personnels dont les missions relèvent encore d'une école républicaine soucieuse d'offrir des parcours spécifiques structurellement différenciés plutôt que les dispositifs low cost que constituent le collège unique, le lycée unique et l'inclusion scolaire au détriment de l'enseignement spécialisé.

L'agression constante des CIO et de leurs personnels constitue bien un élément de la guerre faite globalement à l'École républicaine, à une École qui instruit.

Vincent Metzinger



La culture numérique : analyse d'un paradoxe

On aurait pu croire que ces deux mots, « culture » et « numérique », ne seraient jamais appelés à se réunir. On pourrait facilement y voir deux notions parfaitement étrangères, séparées par la frontière rigoureusement étanche et fermement établie entre les domaines scientifiques et littéraires. Dans les sciences, on compte, on observe, on expérimente ; dans les lettres, on interprète, on disserte, on apprécie. Avec le numérique, on a affaire à une technique ; avec la culture, à du sens. Certes, de telles distinctions sont sans doute quelque peu grossières et unilatérales ; elles mériteraient à coup sûr d'être assouplies, puisque aucune des tâches auxquelles on se livre ne se cantonne à l'un de ces domaines sans emprunter à l'autre. Faut-il donc saluer cette bravoure qui contribue à mettre officiellement fin à une catégorisation arbitraire et obsolète ? S'agit-il de permettre la construction d'une notion plus large de la culture ? Est-il question de mettre au jour des ressources du numérique là où on n'en soupçonnait pas l'existence auparavant ? S'apprête-t-on enfin à reléguer dans le passé le mythe d'une concurrence et d'un antagonisme irréductibles entre les disciplines scientifiques et littéraires ?

Soyons toutefois attentifs au fait que la culture numérique n'est pas un pan de la culture parmi d'autres. « Numérique » désigne ici l'accès potentiel à tout « contenu » culturel au moyen d'outils numériques. Mais pourquoi dès lors qualifier la culture elle-même de numérique ? Pourquoi considérer que le numérique lui-même ressortit de la culture, alors qu'il n'en est qu'un moyen d'accès ? Certes, on sait depuis longtemps que les techniques impliquées dans la création et les moyens de sa diffusion ont une influence profonde sur le devenir de la culture. Walter Benjamin, dans un texte de 1935,¹ a étudié les bouleversements majeurs provoqués dans le domaine de l'art par les techniques de reproduction purement mécanique (imprimerie, photographie, cinématographe). Cependant, tout en reconnaissant cette influence, on continuait de distinguer la technique elle-même de la culture qu'elle permettait de produire ou de faire circuler. On n'a jamais parlé de « culture imprimée » ou de « culture d'imprimerie ». Aujourd'hui, pour une raison obscure, cette distinction semble disparaître, et c'est le motif de cette disparition qui nous semble digne d'être interrogé. Il n'est donc pas question ici du numérique en tant que technologie, ou ensemble de technologies, lesquelles peuvent bien entendu constituer des outils précieux pour accomplir de nombreuses tâches. Il est question de cette expression étrange de « culture numérique » – de cette notion du numérique en tant que culture, et en même temps de celle de la culture en tant que numérique –, qui est devenue si naturelle qu'on ne s'étonne plus guère – au même titre que celle de « culture d'entreprise » – de l'entendre ou de la prononcer, se contentant de juger bon ou mauvais ce qu'elle désigne. Mais est-il bien certain qu'elle désigne quelque chose ? Qu'est-ce qui nous garantit qu'elle ne soit pas une pure contradiction dans les termes ? Et si elle n'était au fond qu'un son privé de sens, si donc il était vain de chercher à la comprendre en elle-même, ne faudrait-il pas la considérer comme un symptôme, comme le symptôme de l'oubli, ou même de la volonté d'oublier ce qui fait le propre d'une culture ?

On se souvient peut-être de l'histoire de ce professeur de lettres classiques qui dupa ses élèves en leur donnant à faire un travail dont il propagea sur Internet des corrigés qu'il avait rédigés lui-même. 51 élèves sur 65 recopièrent ce qu'ils avaient trouvé en ligne sans produire le moindre effort d'analyse ou de réappropriation. C'est là une réalité qui désormais ne paraît plus étrangère à quiconque enseigne une discipline littéraire. Ce professeur concluait son témoignage ainsi : « *Je défends ce paradoxe : on ne profite vraiment du numérique que quand on a formé son esprit sans lui.* » C'est que le numérique, contrairement à ce qu'on se plaît souvent à croire, n'a pas par lui-même de vertu émancipatrice. Il ne forme pas l'esprit. Bien plutôt il entraîne à croire que la culture n'implique pas une formation, mais qu'elle ne consiste qu'en une reproduction d'informations, qu'elle se joue donc entièrement en dehors de l'esprit, dans quelque procédure aveugle et routinière opérée au sein d'une machine. On se représente alors le savoir comme quelque chose de « duplicable », comme une information anonyme que l'on peut se contenter de reproduire à l'identique, et dont on n'a plus que faire une fois qu'on l'a trouvée et recopiée. Comprendre un texte par exemple, ce n'est plus dès lors inventer le chemin qui mène à son sens, rechercher l'éclairage propice à

son dévoilement, cultiver un nouveau rapport au monde que ce texte était l'occasion d'expérimenter ; c'est saisir un ensemble d'informations objectives, et d'avance consignées dans le champ des possibilités prédéfinies de penser.

Tout usage culturel fructueux du numérique suppose ainsi une culture non numérique, un rapport à la culture qui ne passe pas par le numérique. On prétend livrer grâce au numérique un accès immédiat à la connaissance, on prétend favoriser l'autonomie et la recherche, mais c'est une autonomie fictive, qui se double d'une uniformisation de la pensée et d'un aplatissement de notre rapport au monde.

Car les effets délétères d'une vision « numérique » de la « culture » ne se limitent pas à une simple diminution des performances scolaires des élèves : elle induit chez eux une certaine représentation de soi-même et de ses propres pouvoirs. La plupart du temps, un élève pris en flagrant délit de plagiat ne comprend même pas le sens des reproches qu'on lui fait. Il peine à concevoir qu'on puisse lui demander de produire un discours qui soit le produit de sa propre réflexion. Il arrive de plus en plus fréquemment qu'on s'entende répondre : « *Comment voulez-vous que l'on fasse autrement ?* » « *Je ne vais pas sortir ça de nulle part !* » Aveu d'une servitude peut-être pas volontaire, car trop inconsciente d'elle-même, mais activement maintenue, à laquelle l'élève se cramponne avidement, de peur de se trouver fondamentalement démuné et désorienté sans le recours aux informations disponibles sur la toile. Car s'est construit pour l'élève et se construit tous les jours davantage une vision de soi-même pétrie d'impuissance et de passivité, par laquelle il devient foncièrement incapable de prendre connaissance de ses propres ressources, de ses propres facultés.

On ne mesure sans doute pas encore pleinement les changements que l'automatisation des procédures de recherche provoque dans la pensée. Les liens entre les idées, entre les œuvres, entre les événements de l'histoire, ne s'éprouvent plus intérieurement, ils n'ont plus à être évalués, comparés, mesurés à la clarté que chacun d'eux apporte, opérations en lesquelles consiste la liberté de la pensée humaine. Par la constitution d'un réseau d'hypertextes, ces liens apparaissent désormais comme objectifs, univoques, régis qu'ils sont par les lois mystérieuses des algorithmes des moteurs de recherche. Le travail qui mène d'une question à sa réponse devient mécanique et extérieur. La joie de la découverte nous est de plus en plus étrangère. Et cependant la culture consiste tout autant, sinon davantage dans l'art du questionnement que dans la possession des réponses. Mais pourquoi en effet se questionner encore, lorsque la réponse se trouve toujours « à portée de clic » ? Comment susciter encore ce désir de savoir qui n'advient que par le temps de l'interrogation, par le sentiment de la distance vis-à-vis de la connaissance qu'on vise, alors que désormais l'« information » culturelle est à notre disposition sur-le-champ, plus rapidement encore que la nourriture que nous commandons au fast-food ?

Comment d'ailleurs dans cette situation d'instantanéité pourrait-il encore exister quelque chose de tel qu'une œuvre, quand elle s'offre simplement comme une réalité évanescence de 1 et de 0, sans masse, soluble dans le réseau infini des contenus numériques devenus tous parfaitement équivalents ? Hannah Arendt, s'élevant contre la transformation de la culture en bien de consommation, écrit : « *Un objet est culturel selon la durée de sa permanence ; son caractère durable est l'exact opposé du caractère fonctionnel, qualité qui le fait disparaître à nouveau du monde phénoménal par utilisation et par usure.* »² Au temps que suppose l'acquisition de la culture et qui n'est ni accidentel, ni réductible, correspond le temps de l'œuvre, le temps d'une chose qui essentiellement dure. Mais cette durée est numériquement impossible.

Se confirme enfin le soupçon que ce n'est désormais rien de moins que le langage lui-même qui est confisqué. Les langages informatiques sont strictement fonctionnels. Soit nous connaissons ces langages eux-mêmes, mais ils ne laissent aucune possibilité d'initiative dans l'expression, celle-ci étant entièrement réductible à la tâche qu'il s'agit de programmer ; soit nous ignorons ces langages tout en utilisant les programmes qu'ils structurent, et nous nous retrouvons prisonniers d'un processus dont les lois nous échappent et au sein duquel les significations n'ont plus de pertinence. C'est un langage sans parole qui émerge aujourd'hui, sans adresse à l'autre, et même sans locuteur. Voyant qu'une de mes élèves de Terminale L (et non la plus mauvaise) avait écrit « quesque » (sic) sur son cahier, je lui demandai de corriger sa faute.

« *Ça ne s'écrit pas comme ça ?* », me répondit-elle, ce que je lui confirmai. Peu convaincue malgré tout de l'intérêt de rectifier son orthographe, elle s'exclama : « *De toute façon, quand j'écris comme ça, Google il me comprend !* »... Mais Google la comprend-elle ? Peu importe, puisque l'effet attendu est obtenu ! Et ce n'est là que le prolongement d'une situation bien antérieure à l'existence des ordinateurs, dont le numérique n'est donc pas responsable, mais qu'il contribue désormais à affermir, puisqu'en 1954, Hannah Arendt prophétisait déjà : « *Dans ces conditions, la parole et le langage usuel auront vraiment cessé d'être un discours significatif qui transcende le comportement, même lorsqu'il ne fait que l'exprimer, et ils seront d'autant plus facilement remplacés par le formalisme extrême et en soi vide de sens des symboles mathématiques.* »³

La culture recèle tout ce qui permet le développement d'une pensée, tout ce qui s'offre à l'interprétation, à la compréhension, tout ce qui est apte à faire germer un dialogue, tout ce qui par conséquent engendre du sens, mais nécessairement aussi de l'équivoque, du double-sens. Elle inclut tout ce qui arrache l'esprit à la stricte nécessité, à l'illusion d'être face à une dure réalité, mécanique et inexorable, face au fait accompli. La culture est l'unique voie de la découverte de soi, de ses potentialités, de son autonomie. Elle fait émerger au cœur du réel ces virtualités qui ouvrent seules le champ libre à notre initiative, qui laissent place à l'engagement de l'esprit, et offrent la perspective de donner sens à notre présence au monde. Elle nous munit des ressources qui nous permettent de dépasser le caractère brut des situations auxquelles nous sommes confrontés, et de chercher au-delà des réactions automatiques qu'elles suscitent une réponse intelligente, innovante, imprévisible. La culture est donc ce par quoi émerge du possible. Voici donc que par un goût de l'oxymore douteux, l'on parle désormais couramment de « culture numérique ». Mais le numérique fait de la culture un donné objectif, un ensemble de « contenus », de résultats, d'informations qui ne requièrent plus de critique ou d'interprétation et qui ne peuvent plus constituer le point de départ d'une initiative personnelle. C'est une culture de l'impossible que nous avons inventée ! Alors que la culture tend à ouvrir le réel aux possibles, la conception de la culture qu'induit le numérique réduit toute signification à une opération d'éléments binaires, toute pensée à une fonction, toute expression à une place d'avance déterminée dans le cadre rigide qu'impose la programmation. Sois numérique et tais-toi ! est l'injonction à laquelle désormais nous sommes tous tenus, et plus grave, à laquelle sont soumis les enseignants et leurs élèves, dans le lieu même où la culture devait trouver son sanctuaire.

« Culture numérique », un son privé de sens sans doute, mais ce son prive de sens le mot « culture » lui-même. La « culture numérique » n'est pas une culture parmi d'autres, mais le nom de ce qui opère la réduction de la culture à un ensemble d'informations, donc à ce qui rend la culture impuissante et inoffensive. Que peut-elle être d'autre sinon le signe d'une idéologie qui ne s'autorise à qualifier la culture de numérique que parce qu'elle veut en finir une bonne fois pour toutes avec la culture ? C'est là sans doute l'idéologie d'une société infiniment inquiète de voir émerger l'imprévisible, terrifiée à l'idée d'entendre l'expression de quelque chose qui ne se laisse pas mesurer par ses outils, affolée face au risque que soient mis en question son fonctionnement aveugle et arbitraire, ses dominations et ses compromissions. L'enjeu du refus de la « culture numérique » à l'école n'est donc rien de moins que la pleine jouissance de nos facultés humaines et la possibilité de donner à nos vies un sens.

Thomas SARRAU

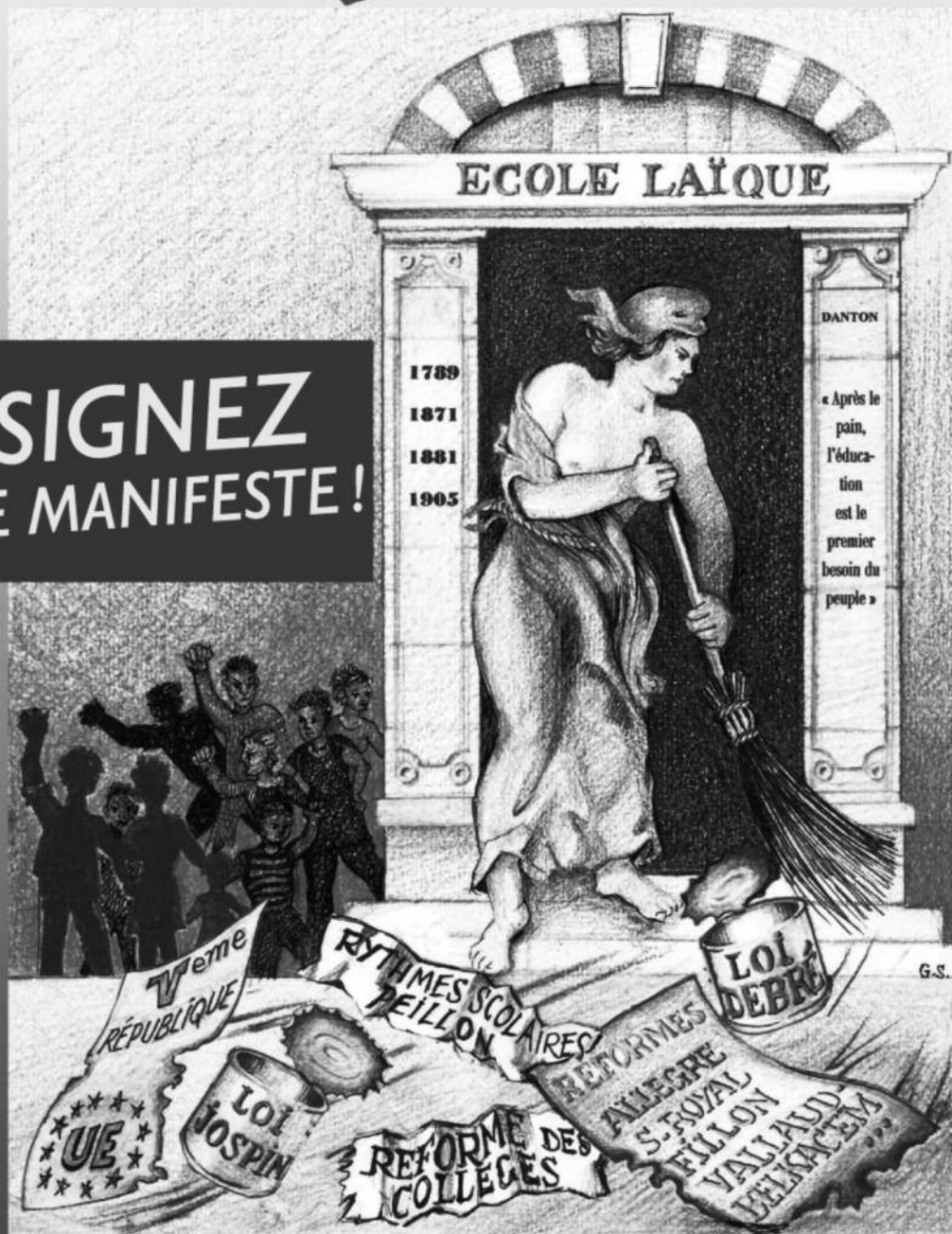
1. Cf. Walter Benjamin, « L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique », in *Œuvres III*, Gallimard, 2000, coll. « Folio Essais », p. 269-316. Une première version de ce texte date de 1935.

2. Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Gallimard, 1989, coll. « Folio Essais », p.266

3. Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Gallimard, 1989, coll. « Folio Essais », p.355 (traduction modifiée)

MANIFESTE POUR LA RECONQUÊTE D'UNE ÉCOLE QUI INSTRUISE

**SIGNEZ
LE MANIFESTE !**



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

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

manifestecole@gmail.com

Je m'associe publiquement à ce manifeste.

Nom : Prénom :

Qualité :

Adresse :

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

A retourner à : manifestecole@gmail.com

Signature :
