

L'école

Fille et servante du capitalisme

Repenser une critique radicale de l'école capitaliste



L'influence des
classes en classe

L'inclusion scolaire
Nouvelle offensive
de l'école bourgeoise

Organisation **C**ommuniste **L**ibertaire

courant
alternatif★

Après le hors série n°16 (2011) de Courant Alternatif, «L'école, entre domination et émancipation», nous avons souhaité poursuivre et actualiser la réflexion sur l'école, à travers des textes choisis, publiés en 2019 et 2020 dans Courant Alternatif.

L'école en France est toujours vue comme un pilier de la République, dont on ne peut s'abstenir de parler sur un plateau télé ou dans un programme électoral. Elle cristallise des passions politiques très fortes. Depuis le début du XXI^e siècle elle subit de plein fouet une accélération des réformes d'adaptation de sa structure et de son fonctionnement aux nécessités du capitalisme restructuré, quelle que soit la couleur du gouvernement au pouvoir. Preuve, s'il en était besoin que « l'école qui léviterait, comme détachée des intérêts particuliers » cette école n'existe nulle part et n'a jamais existé

Pourtant, même face à cette radicalisation de l'école du tri social, alors que les masques tombent et que le cynisme des réformes est de moins en moins dissimulé, le mouvement social a largement abandonné la critique de l'école comme institution de la reproduction sociale. La faute au recrutement majoritaire des enseignants dans les « classes moyennes » diplômées ? À la défense a-critique des se(r)vices publics ? À une illusion toujours persistante d'ascension sociale des enfants de prolétaires grâce à la massification du diplôme ?

Dans cette adaptation au forceps aux nécessités du marché, des technologies numériques et de l'État, la violence de la charge des réformes engagées sur le front de l'école devrait inciter à la critiquer en actes pour ce qu'elle est, à lever le voile sur le rôle des enseignants et de leurs pratiques de classe et en classe, à comprendre que l'arbre de l'inclusion scolaire masque la forêt de l'exclusion. Ce n'est qu'en renouant avec une critique radicale de l'école que nous quitterons le marais réformiste de la sauvegarde des services publics, et que nous trouverons les outils pour mener des luttes, qui ne sauraient se réduire au seul milieu éducatif, vers une révolution sociale et éducative.

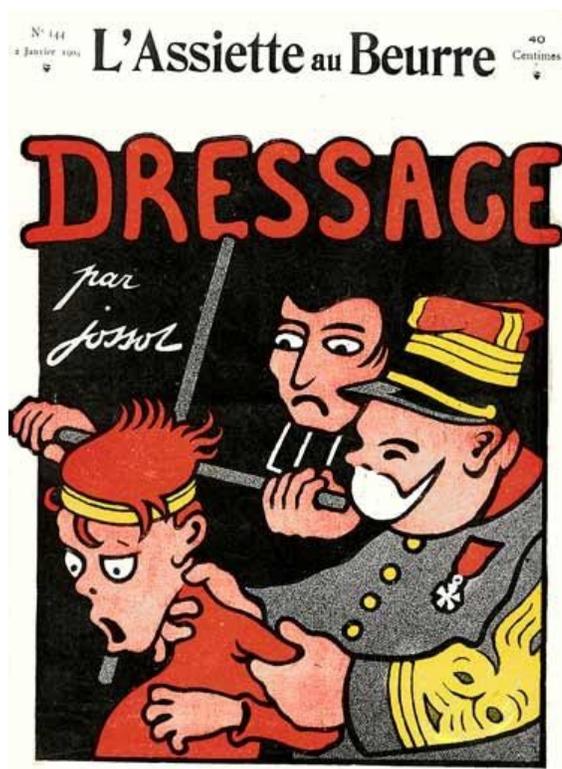
Puissent les textes réunis ici dessiner des perspectives à faire dialoguer entre elles pour imaginer ce que serait une école de la révolution.

Sommaire :

p. 4 Repenser une critique radicale de l'école capitaliste

p. 10 L'influence des classes en classe

p. 13 L'inclusion scolaire. Nouvelle offensive de l'école bourgeoise



Repenser une critique radicale de l'école capitaliste

Allons-nous abandonner la critique de l'école aux seuls courants réactionnaires ? Qui aujourd'hui porte encore une charge radicale contre l'école, contre l'école capitaliste ? Bien peu monde en réalité puisque l'essentiel de l'effort fourni, tant dans les milieux enseignants que militants, porte dorénavant sur la défense a-critique des « services publics », doublée la plupart du temps d'un corporatisme rance. Le recul se mesure par ailleurs à l'engouement renouvelé de ces mêmes milieux pour la « recherche pédagogique ». Vieille limite technicienne vidée de tout contenu politique et aujourd'hui aveu de repli afin de mieux endurer l'insupportable au quotidien ; a *fortiori* dans une époque où l'absence d'un projet collectif capable de renverser l'ordre social sur lequel repose cette institution fait cruellement défaut.

Le plus souvent, l'école est naturalisée, acceptée comme le lieu privilégié de la transmission des connaissances et plus rarement comprise comme une production sociale historique. Raison pour laquelle on parle toujours de « l'école », comme si cela allait de soi. Pourtant, aucun système politique quel qu'il soit n'a jamais généré de système scolaire qui aille à l'encontre de ses intérêts propres. L'école qui léviterait, comme détachée des intérêts particuliers, cette école n'existe nulle part et n'a jamais existé. Même en se convaincant comme le font certains qu'elle ne serait pas une entreprise, ce qui est vrai, ou que l'éducation ne serait pas une marchandise, la réalité est toute différente.

La fonction de l'école

Ce sont les rapports de production qui déterminent le rôle et le fonctionnement de l'école. L'école assume la fonction de reproduire le rapport entre les classes sociales et de transmettre l'idéologie de la classe dominante. Tout le discours sur les inégalités scolaires ne vise qu'à masquer cette fonction de reproduction du rapport de classe. La polarisation entre les filières d'excellence d'un côté et de l'autre les branches d'exécution n'est au final que la traduction de la division en classes de la société. Le fait que le patronat laisse en grande partie financer les coûts de la formation par les contributions générales entretient l'illusion d'une école au service de tous dans laquelle les savoirs et la culture seraient recherchés pour eux mêmes. Ce serait oublier bien vite que c'est par l'intermédiaire d'organismes nationaux et de plus en plus transnationaux que le capital marque aujourd'hui de son sceau le système scolaire. Il n'est qu'à s'instruire des listes de recommandations de l'OCDE, des enquêtes internationales à la PISA et autres outils de management plus ou moins à distance.

L'école à l'heure du capitalisme néolibéral

D'une réforme à l'autre, l'organigramme se redéploie mais *la permanence de la fonction subsiste* ; elle se voit remodelée par la nouvelle rationalité capitaliste. L'école adopte dorénavant les formes d'organisation de la période néolibérale : culture du résultat, programmes soumis à la logique des compétences, nouveau management des services publics, *etc.* Bref, comme on le déplore souvent dans la gauche syndicale : « *On aligne l'école sur le monde de l'entreprise !* », comme si cela semblait être une nouveauté, comme si l'école n'avait jamais travaillé à autre chose qu'à cela ...

Bien sûr, personne ne niera l'allongement de la durée de la scolarité même pour la catégorie ouvrière. Comme « *le niveau* » qui, dit-on, s'élèverait ou s'effondrerait selon les commentateurs, la massification ne peut s'entendre qu'en rapport avec l'exigence de mettre en adéquation la formation des différents secteurs de la main d'œuvre avec l'appareil de production. Dans une période où la limite entre chômage et travail tend à devenir de plus en plus incertaine, cet allongement de la scolarité permet aussi de retarder l'entrée sur un marché du travail aléatoire et d'en masquer la réalité.

Les enseignants et le service public

La défense du service public représente désormais l'alpha et l'omega de la mobilisation enseignante. De par son antériorité, l'école publique occupe une place particulière au sein de cet ensemble bien qu'elle s'inscrive dans un compromis identique à celui que nous décrirons plus loin. Penchons-nous un instant sur ce que sont les services publics. Ensemble, ils constituent les différentes pièces de l'appareil d'État et furent dès 1945 les piliers de la réorganisation de la production capitaliste en France. Résultats d'un compromis passé entre les organisations ouvrières et la bourgeoisie sous la pression politique et les luttes sociales, il faut tout de même reconnaître que les travailleurs n'ont jamais eu aucun pouvoir, ni de contrôle sur l'organisation, le fonctionnement et la finalité de ces fameux services publics. Lorsque le secteur de l'énergie était encore sous le contrôle entier de l'État, qui eut un jour son mot à dire sur le choix fait du nucléaire, par exemple ? L'Éducation Nationale n'a toujours été qu'une chaîne de commandement verticale, strictement hiérarchisée et jamais ouvertement remise en question par ses fonctionnaires. Là comme ailleurs, ce fut le prix à payer en contrepartie d'un peu de sécurité .

Mais désormais en position de force, la bourgeoisie entend reprendre la main sur des secteurs qu'elle estime lui être bien trop coûteux pour un rendement et une efficacité qu'elle juge insuffisants. La classe ouvrière déchu voit désormais les services de l'État se retourner contre elle, et les cadres de la fonction publique, isolés, sans alliance potentielle s'accrochent à des prérogatives dont ils sont bien seuls à se convaincre qu'ils seraient un bien commun. La dernière grande grève des cheminots, restée largement isolée, fut éloquente à cet égard.

Cette défense totalement a-critique des service publics s'apparente aujourd'hui à un combat d'arrière garde. En interne, le peu d'intérêt que suscitent auprès des titulaires le sort réservé aux précaires, l'absence de solidarité active lorsque ceux-ci parviennent parfois à entrer en lutte, tout cela montre l'incapacité des fonctionnaires à faire un pas de côté. Cela signe leur impuissance à dépasser les fables que se raconte l'école sur elle-même, l'incapacité à admettre le secteur de l'enseignement comme compris dans une totalité, la totalité capitaliste.

Évolution du recrutement et raidissement idéologique

Dans leur grande majorité, les enseignants appartiennent à la petite bourgeoisie fonctionnarisée. Pour combien de temps encore, là est une autre question qui en appellera d'autres.

Les instituteurs et les institutrices recrutés à la fin des années 60 provenaient pour près de 45 % d'entre eux du milieu ouvrier-employé et de la paysannerie. Ceux issus des familles de cadres supérieurs et moyens comptaient pour un peu moins de 25 %. En 2019, le phénomène s'est inversé sous la pression de la crise et afin de parer au déclassement. Si l'idéologie que véhiculent les enseignants a toujours été pétrie de méritocratie -les enseignants sont en règle général d'anciens « bons élèves » qui « aiment l'école » et se sentent redevables-, elle se double aujourd'hui d'un raidissement idéologique.

À l'heure de la massification achevée et tandis que les contradictions s'aiguisent, on évoque souvent, sans la préciser, la « crise de l'école ». On observe que la distance, parfois la rupture, qui sépare le monde enseignant des familles prolétaires, celles du moins qui n'ont tiré aucun bénéfice de l'école, confinent à la haine de classe, inconsciente ou ostensiblement affichée. Le « métier impossible » compte toujours en son sein nombre d'exécutants dévoués et investis sur qui l'institution peut d'ailleurs s'appuyer afin que l'édifice ne s'effondre pas totalement, mais le repli est incontestable.

Il se traduit entre autres par la fonte du nombre des syndiqués et par le succès relatif des listes droitières et corporatistes aux dernières élections professionnelles. Ce sont ces mêmes listes qui, par exemple, réclament avec le ministère un statut spécifique et encadré pour les directeurs d'école. La mesure ne semble même plus rencontrer d'opposition au sein des équipes enseignantes alors qu'elle avait soulevé un fort mouvement de contestation dans les années 80, porté par des coordinations de grévistes qui avaient bousculé les syndicats.

Les notions d'exploitation sont absentes de la réflexion des enseignants. N'ayant qu'un rapport abstrait et lointain au monde de la production, leur critique se fait toujours au travers des codes de la bourgeoisie et en référence au

cadre scolaire. Les courants de la gauche syndicale s'en tiennent quant à eux à une terminologie vague qui réclame une « autre école » par « l'auto-gestion » et sa « démocratisation ».

L'absence de soutien massif des enseignants à l'égard des lycéens et étudiants en mouvement ces dernières années révèle qu'avec le recul de la contestation ouvrière, ce monde de l'entre-deux bascule tendanciellement du côté de la bourgeoisie. Son absence, voire son opposition au mouvement des Gilets Jaunes n' a été qu'une illustration supplémentaire de ce phénomène. Un des animateurs de la revue *Temps Critiques* déclarait que le mouvement des Gilets Jaunes représente tout ce que détestent les enseignants : le désordre, le non-respect des règles, *etc.* Rien n'est plus vrai ! Les « Stylos-Rouges », cette tentative avortée aux exigences corporatistes a tâché de profiter de la dynamique du mouvement des Gilets Jaunes pour se faire entendre mais sans jamais s'y fonder. On ne mélange pas les torchons et les serviettes ...

L'école contre le prolétariat

Après l'effondrement du bloc de l'Est et l'abandon des utopies collectives, l'école allait à son tour donner le coup de grâce à un monde ouvrier désorienté et en voie d'effacement. Dans les années 70 Baudelot et Establet affirment que l'inculcation de l'idéologie bourgeoise passe par *le refoulement et l'interdiction faite au prolétariat de formuler l'idéologie dont elle a besoin*¹. Dans les années 90, l'école passe à la vitesse supérieure en devenant l'un des lieux de diffusion de l'identité citoyenne en remplacement de celle de l'ouvrier et du prolétaire producteur. Dans leur enquête menée au sein de l'usine Peugeot de Sochaux, Beaud et Pialoux montrent comment les Lycées Technique travaillent à leur échelle à la *désouvriérisation*². En configurant les futurs « opérateurs » par le discours patronal et l'idéologie technicienne, ces établissements travaillent à déstabiliser idéologiquement les restes du vieux mouvement ouvrier organisé. Les fils apprendront à renier leurs pères, à les déchoir et les ringardiser ; eux et la culture qu'ils s'étaient construits. Et dans cette offensive, les enseignants ont choisi leur camp. Après avoir épousé le point de vue de la légitimité industrielle ils s'appliqueront à disqualifier auprès des élèves l'identité, la culture et surtout la résistance ouvrière.

L'allongement de la scolarité a également approfondi la distance qui sépare culturellement les générations de prolétaires entre elles. Le chômage de masse fera le reste et la nouvelle génération contribuera à liquider la culture d'opposition au travail de la précédente. Comme le remarquent encore Beaud et Pialoux, c'est à la transmission d'un héritage que s'est attaquée l'école en

(1) L'école capitaliste en France. Baudelot & Establet. Ed. Maspéro. 1971.

(2) Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbelliard. S.Beaud , M.Pialoux. Ed Fayard. 2006.

accentuant et en accélérant la crise d'un modèle. Cette crise, on la mesure au sein des nouvelles générations au recul de la culture « anti-école », jusqu'alors largement répandue et partagée au sein du groupe. Comme l'explique Paul Willis dans une autre enquête menée en Angleterre auprès d'enfants d'ouvriers, cette culture refusait de prendre au sérieux un univers imaginaire, illusoire, infantilisant et qui surtout n'avait rien à lui apporter¹. Mais comme le conclut Willis, si cette culture constituait une réelle remise en cause idéologique, elle ne déboucha pas nécessairement sur une action collective. La culture anti-école propre aux jeunes ouvriers en devenir avait intégré une part d'individualisme induite par les séparations qui clivaient le groupe : séparations d'ordres sexuel et ethnique essentiellement.

Les contradictions de la pédagogie

Après la sempiternelle question des moyens, qui fixe les limites traditionnelles dans lesquelles sont circonscrites les revendications enseignantes, c'est autour de la pédagogie que virevolte le discours sur l'école. Il se borne le plus souvent à une opposition aussi stérile que factice entre modernes et anciens. Ce faux débat a surtout une vertu, celle de substituer le fond au profit de la forme, d'amuser le regard en le détournant de l'essentiel. Et le débat enfle d'autant que la pédagogie se targue aujourd'hui de s'être élevée au rang d'une science. Les milieux plus critiques ne sont pas épargnés puisque la pédagogie - « émancipatrice » pour l'occasion - occupe une place de choix dans son corpus ; il n'est qu'à voir auprès des éditeurs militants le nombre d'ouvrages qui se re-publient sur la question ces derniers temps.

Sur ce terrain-là, combien d'illusions ont été entretenues et le sont encore, dont les premiers bénéficiaires ne furent certainement pas les enfants de prolétaires. Au début des années 70, Baudelot et Establet à propos des méthodes dites « actives » ou « non directives » soulignaient qu'elles ne proposent pas d'amener les élèves à un certain niveau de connaissances mais de les rassurer moralement par la mise en confiance et l'affection.

Cinquante ans plus tard et libérés des carcans d'un enseignement trop rigide, ce même pédagogisme mis au service d'une nouvelle organisation des procès de travail produit des élèves prétendument « autonomes » pétris de « savoir-être », prêts à « s'auto-stimuler » tout le long de leur vie et de leur carrière professionnelle. Joli retournement. À l'autre bout de la chaîne, dans les écoles élémentaires des Réseaux de l'Éducation Prioritaire, l'institution promeut les activités et les méthodes occupationnelles à moindre coût. Les dispositifs et projets en cascade comme la « lutte contre les écrans », la « co-parentalité » (!), *etc.* occupent le devant de la scène tout en stigmatisant dans une ambiance divertissante, de centre aéré, des populations reléguées.

(1) L'école des ouvriers. Paul Willis. Ed. Agone.

Cette culpabilisation bienveillante est d'autant plus abjecte que la reproduction du modèle familial bourgeois en milieu prolétarien est bien souvent hors de portée, *a fortiori* en temps de crise.

Du reste, il est piquant de noter qu'aujourd'hui comme hier, nombre de rétrogrades se fourvoient lorsqu'ils prêtent à la pédagogie vertus et défauts dont on ne saurait la tenir pour responsable. Et ce n'est pas sans raison si ce sont des praticiens « tout terrain » tels Fernand Deligny ou Makarenko qui lui portèrent parfois la critique la plus implacable : « *De la science pédagogique je pensais avec colère : depuis combien de millénaires existe-t-elle ! Quels noms, quels esprits étincelants : Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonski ! Que de livres, que de papiers, que de gloire ! Et cependant le vide, le néant, pas moyen de venir à bout d'une jeune gouape, ni méthode, ni instrument, ni logique, absolument rien. Une "espèce de charlatanisme"*¹ ».

Pédagogie et mouvement ouvrier

Maintenant, au-delà de l'activité commerciale que génère aujourd'hui la pédagogie, à titre d'exemple il suffit d'observer la recrudescence des établissements privés ou non se réclamant des précautions de la doctoresse Montessori², et sans s'étendre plus longuement sur ses prétentions scientifiques, reconnaissons qu'il lui arriva parfois d'apporter sa contribution à l'émancipation humaine en générale et à celle du prolétariat en particulier. Lorsqu'elle s'adossa au mouvement ouvrier révolutionnaire, alors, elle prit son sens. Englobée dans un processus de bouleversement social la dépassant, elle s'en nourrissait en retour. C'est là l'intérêt que l'on peut trouver aux différentes expériences que menèrent chacun à leur manière Ferrer, Makarenko, Freinet et bien d'autres...

S'il y a nécessité de repenser un projet éducatif pour le prolétariat, ce sera celui du dépassement de l'école en tant que lieu infantilisant, séparé de la production et de la société en général. Ce ne pourra être qu'un projet qui vise dans et par sa pratique à l'abolition de la séparation entre activités manuelles et intellectuelles. Mais avant cela, c'est à la refondation de notre propre camp de classe que nous devons nous atteler et sur ce terrain-là, il n'y a guère de solution clé en main...

Boulogne-sur-mer, le 19/06/2019

Ce texte est initialement paru dans le numéro 292 de la revue Courant Alternatif

(1) Anton Makarenko : « Un art de savoir s'y prendre » : Revue Reliance (Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés)

(2) Pour la doctoresse Montessori, la science pédagogique valait bien quelques accommodements ... Était-ce par cécité, par opportunisme ou par ignorance qu'elle trouva auprès de Mussolini, avant de rompre bien plus tard avec le régime, le soutien nécessaire à ses activités ?

L'influence des classes en classe

Qui apprend quoi à qui ? Et comment, et pourquoi ? Ces questions apparemment banales sont néanmoins déterminantes dans le (dys)fonctionnement de l'école, ne serait-ce que parce que la transmission de connaissances et l'éducation passent par le langage, et qu'il est bien besoin d'une langue commune pour se comprendre. Mais aussi parce que le regard porté par l'enseignant sur l'élève détermine pour bonne part la perception qu'aura l'élève de lui-même, et le comportement qui en découlera.

Il y aurait fort à dire sur la corrélation entre la hausse du niveau de recrutement des enseignants (et donc leur origine sociale) et celle du malaise enseignant ou de la crise de l'école. Les instituteurs et institutrices furent longtemps recrutés après le Brevet pour préparer le bac dans des écoles normales, tout en y apprenant le métier et en étant rémunérés pour cela. L'accession à la profession d'enseignant était alors ouverte aux milieux populaires, au moins aux plus scolairement méritants qui décrochaient le concours d'entrée à l'É.N. Cela permettait aux instits d'avoir quelques références communes avec les enfants des milieux populaires qu'ils trouvaient dans leur cours. C'est cette génération qui fournira les premiers bataillons de PEGC (Professeurs d'enseignement général de collège) qui «d'instits» intégreront le secondaire après un complément de formation universitaire pour accompagner la massification scolaire et le développement du collège pour tous dans les années 60-70.

Le niveau de recrutement des enseignants de primaire passera ensuite au bac, puis au DEUG, puis à Bac+3 avec la loi Jospin de 1989, qui alignait ainsi les instits sur les profs du secondaire. Plus encore que les précédentes, ce recrutement après la licence entraîna une modification sociologique importante des instits devenus des « professeurs des écoles », soit des jeunes issus des classes moyennes intellectualisées qui intégraient l'IUFM, pour se retrouver en peine devant des mômes de prolo. D'autant qu'une question généralement ignorée par les enquêtes sociologiques sur l'origine sociale des enseignants a amplifié ce phénomène : les instits étaient logés par les mairies, le plus souvent sur le lieu même de leur travail, et donc avait une connaissance directe de la vie sociale de leurs élèves dont ils partageaient l'environnement. Aujourd'hui, ils ont perdu le bénéfice de ce logement de fonction, et ont déserté les quartiers populaires qu'ils ne font plus que traverser pour rejoindre leur travail. Depuis 2010, avec la Mastérisation et le recrutement des enseignants à BAC+5, ce n'est plus un écart mais un fossé qui se crée entre les enseignants et les milieux populaires.

On peut déduire de cette évolution depuis 60 ans que les professeurs et instituteurs n'ont jamais été aussi distants socialement qu'aujourd'hui des élèves d'origine populaire, ce qui n'est pas sans conséquence, et ne va pas s'arranger.

Des études montrent que l'origine sociale de l'enseignant fait sensiblement varier les jugements portés sur les élèves ainsi que la représentation de la division sociale. Par exemple les enseignants originaires des classes supérieures sont portés à privilégier les valeurs les plus prestigieuses de la réussite scolaire (vivacité d'esprit, brio, motivation), ceux issus des classes moyennes valorisent principalement les

qualités ambiguës liées au travail et à l'effort, tandis que les professeurs issus des classes populaires se montrent les plus sensibles à la discipline, au respect de l'ordre et du maître.

Similairement, la volonté d'exclusion des élèves en difficulté se manifeste le plus fortement chez les enseignants issus des classes moyennes et le moins chez les professeurs issus de la classe ouvrière. Ces derniers sont de surcroît les seuls à discerner quelques traits positifs dans l'environnement et l'univers social de leurs élèves quand ils travaillent dans des quartiers ouvriers ou des zones d'éducation prioritaire, contrairement à la condamnation sans nuance des « quartiers » développée par leurs collègues d'autres origines.

Tout cela a bien sûr des influences notables sur la notation, les appréciations, les préconisations d'orientations, et la transmission des connaissances... Ainsi, les comportements pédagogiques s'affirmant neutres, individuels ou universels s'avèrent en définitive très déterminés socialement.

Il existe bien sûr nombre d'enseignants, notamment parmi les syndiqués, qui enseignent en vertu d'une vocation à apporter la culture à tous et toutes, qui défendent une démocratisation de l'enseignement, un accès égal à la culture, et se défie de l'élitisme. Mais ces clivages de salle des profs, ne sont que superficiels, car la majorité communie dans le corporatisme enseignant. L'attachement aux critères de la réussite et au mode de fonctionnement actuel de l'école, le mythe positiviste d'une vérité universelle et indépendante des conflits de classe, l'idéologie du service public et son corollaire, l'indifférence pratique aux divisions sociales, continuent de cimenter une unité idéologique du corps enseignants : l'adhésion commune aux valeurs de l'école, y compris à la sélection qu'elle opère, que seule une infime minorité remet en cause.

Cette unité idéologique explique la disparition croissante des références sociales explicites au fur et à mesure que l'on se rapproche des pratiques pédagogiques quotidiennes. On peut être contre la sélection, mais user sans retenue d'une notation sélective. Chez les plus progressifs, la contradiction entre leurs aspirations démocratiques et les fonctions qu'ils exercent dans une école de classe reste ainsi taboue. Cela perdurera tant que les confrontations au sein de l'école resteront centrées sur les questions de sociétés à caractère global, idéologiques, et ignoreront les pratiques quotidiennes, qui restent structurées par les modèles scolaires dominants et les intérêts de classe.

Gardons-nous toutefois des réductions simplistes et des déterminismes hâtifs : il ne suffirait pas d'être issu de « la classe » pour y enseigner avec bonheur, et tous les membres du corps enseignants issus de la petite bourgeoisie intellectuelle ne sont pas des tortionnaires élitistes.

C'est au final moins une question d'origine sociale que de positionnement de classe dans son rapport à l'éducation, sa façon de transmettre des connaissances et de ce pourquoi on le fait. C'est bien d'abord une question politique et pratique. Ainsi il est intéressant de rappeler que nombre des pédagogues qui ont introduit des transformations fondamentales en éducation avaient partie liée au mouvement

ouvrier et à ses courants révolutionnaires (Francisco Ferrer, Célestin Freinet, Fernand Oury...), et qu'ils faisaient le lien entre leurs aspirations émancipatrices et leur transposition dans leurs pratiques professionnelles.

Max Boursatan

Ce texte est initialement paru dans le hors série n° 16 de Courant Alternatif sur l'école, disponible sur le site de l'OCL : oclibertaire.lautre.net



L'inclusion scolaire

Nouvelle offensive de l'école bourgeoise

[...] L'école inclusive est une régression notoire nappée dans le bon-sentimentalisme, la bienveillance (notion de cureton). C'est qu'au nom du handicap on nie le handicap, au nom du droit à la différence on nie les différences. C'est ce que nous tenterons de démontrer.

Il y a là une offensive de l'école bourgeoise sur laquelle les syndicats et tendances syndicales sont muets, à part évoquer des moyens supplémentaires. Mais quel est le sens de cette évocation, si elle n'est pas sous-tendue par une conception critique de l'éducation, une conception qui ne soit pas que l'antienne purement discursive de l'école de l'esprit critique, de l'émancipation des élèves, ou plus ambigu encore, l'école du droit à l'éducation ? Le cœur du problème est essentiellement politique et passe par un projet syndical d'école étroitement lié à un projet syndical de la formation, l'un et l'autre exigeant une vision comprofessionnelle¹. Quels syndicats s'accordent à cela ? [...]

La question de l'inclusion, que nous traiterons dans cet article, est de comprendre l'offensive en cours de la bourgeoisie dans les secteurs de la formation initiale, de l'éducation spécialisée et du médico-pédagogique, enfin du secteur social.

Les années 1980/1990 ont été les années du triomphe des compétences à l'école en provenance de la formation professionnelle et continue ; les années 1990/2000 ont été les années du triomphe de l'évaluation². Les deux ont été poursuivies par l'imposition du numérique à l'école, cela en parfaite cohérence de filiation avec ce qui se passait dans la formation continue et professionnelle³. C'est pourquoi la *loi pour l'avenir de l'école* (24 avril 2005) demeure la clé de la compréhension de la politique scolaire contemporaine. Les lois qui lui ont succédé n'y apportent que des nuances applicatives.

La victoire des compétences à l'école assurée, puis le primat de l'évaluation installé, l'évaluation par compétences a tenu lieu d'épine dorsale de l'école bourgeoise

(1) Comprofessionnel, c'est-à-dire non pas réunion entre des professions et métiers gardant leurs intérêts propres --ça c'est l'inter-professionnel--, mais ce qui unit les professions et métiers par leurs intérêts communs. Toute lutte a-hiérarchique est construction et, dans cette construction, se génère l'aspiration à un cadre organisationnel syndical. L'interprofessionnel, présent dans les confédérations et mis en avant dans les luttes des années 2000, ne remet pas en cause la hiérarchie ni la division du travail. Le point de vue comprofessionnel, lui, veut abattre les hiérarchies et révolutionner, ainsi, les relations humaines qu'elles induisent.

(2) Nous avons analysé cette évolution dans Geneste, Philippe, *Le travail de l'école : contribution à une critique prolétarienne de l'éducation. Contre le tri social, pour une éducation commune polyvalente et polytechnique, affronter les cohérences institutionnelles et patronales sur la formation*, Yainville, Le Scorpion brun, 2018, 170 p

(3) La subordination de la formation initiale à la formation continue et professionnelle a été analysée dans Geneste, Philippe, *Le travail de l'école : contribution à une critique prolétarienne de l'éducation*, La Bussière, Acratie, 2009, 185 p.

française en accord avec le projet européen et mondial (OCDE, *etc.*¹). Vallaud-Belkacem en fit, à marche forcée, la marque de son passage au ministère - 2014/2017. *L'inclusion scolaire*, qui est apparue d'abord dans le cadre de l'UNESCO, a été relayée en ces termes au cours du ministère de Luc Ferry (ministre de 2002 à 2004). Elle s'est imposée, ensuite, d'abord dans le champ du médico-pédagogique et de l'enseignement spécialisée avant que Blanquer, qui poursuit les politiques précédentes (gouvernements de droite ou de gauche, c'est la même orientation d'ajustement du système éducatif aux nécessités nouvelles de l'ordre bourgeois contemporain), va en faire un de ses chevaux de bataille².

Penchons-nous sur les finalités de l'inclusion

Sous l'aiguillon des instances bourgeoises internationales (l'UNESCO qui théorise l'inclusion, l'ONU, l'OCDE...), à la fin des années 1990 et au début des années 2000, se développe la thématique de l'intégration scolaire individuelle. Cela correspond à la guerre idéologique de la frange libérale du capitalisme et se traduit par des restructurations institutionnelles. C'est à ce moment que la notion d'autonomie devient une bannière de ralliement tant pour les administrations (autonomie des établissements par exemple) que pour les individus (autonomie individuelle). L'individu autonome est défini comme le garant de la socialisation ; la société heureuse est celle des individus isolés mais responsables de leurs choix. Pour exemple, on peut donner la formation professionnelle qui, de droit collectif de travailleurs et travailleuses à une formation sur le temps de travail, est devenue un droit individuel dont le Compte personnel de formation (contenu dans le compte personnel d'activité) est l'aboutissement³.

Le problème de l'inclusion scolaire révèle la duplicité de l'institution scolaire.

Côté face, le discours : tout individu a droit à un avenir non déterminé. Pour ce faire, il faut valoriser ses compétences et l'aider à bâtir son projet personnel. L'enseignement, en se fondant sur une démarche du projet et en s'appuyant sur la différenciation pédagogique, va pouvoir accueillir toutes les déficiences, tous les handicaps ou presque. L'inclusion est la traduction institutionnelle du droit individuel à la différence.

Côté pile, la pratique : l'organisation du système ne change pas (scolarité des élèves par niveaux d'âge, regroupement par classe d'une trentaine d'élèves) ; parmi eux des élèves présentent des handicaps divers, de l'autisme à des handicaps sensoriels, de la surdité à la dyspraxie sévère, de la dyslexie au handicap physique, des difficultés scolaires durables auparavant confiées à l'enseignement spécialisé, sans compter la question des allophones curieusement versée dans ce pot commun. Le Ministère enjoint alors aux enseignants une pratique uniforme : la différenciation

(1) Voir les travaux de Nico Hirtt, notamment : *L'École sacrifiée. La démocratisation de l'enseignement à l'épreuve de la crise du capitalisme*, Bruxelles, EPO, 1996, 295 p. et *Les Nouveaux Maîtres de l'école*.

L'enseignement européen sous la coupe des marchés, Paris-Bruxelles, VO éditions - EPO, 2000, 155 p.

(2) Sur l'historique de la notion pour situer le conflit sous-jacent à l'advenue de l'inclusion scolaire, voir le dossier spécial de la revue *le chiendent* n° 13. Janvier 2020, 16 p.

(3) Voir *le chiendent* n°3 septembre 2016 pp.11-12

pédagogique. Celle-ci suppose une autonomisation des élèves, quel que soit leur développement cognitif et leur développement affectif. Face à cette aporie, l'institution se dédouane en employant des personnels à statut précaire, les Auxiliaires de Vie Scolaire rebaptisés les AESH (accompagnant d'élève en situation de handicap). Leur présence est la trace de l'articulation non réalisée entre le secteur médico-social, médico-scolaire et le secteur scolaire.

Des élèves se trouvent plongés dans un milieu dit ordinaire sans souvent avoir la possibilité réelle de l'intégration/inclusion. Donnons un exemple¹. Une jeune sourde signante suit une classe de lycée. Elle bénéficie d'un interprète en la personne du professeur de sourd qui la suit. Or celui-ci suit plusieurs élèves et se balade d'établissement en établissement. De ce fait, il n'est pas toujours là. Donc, concrètement, cette élève ne peut suivre les cours quand l'enseignant référent n'est pas là, car on ne lit pas sur les lèvres durant une journée ou même une après-midi, surtout, qui plus est, pour suivre un discours disciplinaire usant d'un langage spécialisé. L'institution nous objectera que les enseignants et enseignantes du lycée recevront une information pour savoir se comporter avec un élève sourd ? On les renverra sur internet à quelques portails collaboratifs discourant sur l'enseignement auprès de jeunes sourds... Est-on sérieux ? Ils et elles ne connaissent pas les problématiques propres à l'enseignement aux sourds, ils et elles ne connaissent pas la langue des signes ni le Langage Parlé Complété (LPC) et enseignent à 29 autres élèves. C'est là un exemple concret de faillite de l'inclusion scolaire.

De manière plus générale, les élèves à handicap ou à besoins spécifiques nécessitent un suivi personnalisé : comment le personnel enseignant pourrait-il assurer régulièrement ce suivi dans les conditions de travail qui sont les siennes ? Par exemple, suffit-il, pour inclure un élève dyslexique, de suivre le protocole standard rempli sous l'égide du médecin scolaire (dont la connaissance en matière de pathologie du langage est, en général, pour le moins lacunaire), avec ses indications qui reposent sur une conception pédagogique antédiluvienne : grossir les photocopies, ne pas sanctionner l'orthographe, donner plus de temps, adapter les devoirs, permettre l'usage de l'ordinateur portable (parce qu'il facilite le recours à l'écrit pour l'élève, assure l'institution sans aucune étude le prouvant), donner le cours sur une clé USB (un cours *in praesentia*, c'est un cédérom en quelque sorte, voilà qui est innovant puisque cela suppose que les enseignants pratiquent des cours magistraux en permanence...) *etc.* ? Ainsi, le discours illusoire de la prise en charge différenciée est contresigné par tous les acteurs mais le handicap des enfants reste lui sans aucune prise en charge spécifique. Le hiatus entre le discours institutionnel et la pratique institutionnelle est béant.

Si maintenant on aborde le fond : le côté face met les parents dans la poche de l'institution, le côté pile met et l'enseignant et l'élève devant des obstacles à bien des égards insurmontables, sauf à se mentir et à mentir sur ce qu'est un handicap. Ce n'est pas un hasard si certains des instituts de jeunes sourds se battent pour réintégrer

(1) On trouvera le développement de cet exemple dans Geneste Philippe, *Le travail de l'école : contribution à une critique prolétarienne de l'éducation. Genèse de l'école hiérarchique*, Chambéry, éditions CNFEDS-Université de Savoie, 2017, 275 p. – pp.39-64 et 71-77

dans leurs murs des classes de jeunes sourds. Ce n'est pas très tendance, mais c'est une nécessité ressentie par les praticiens et même les directions d'établissement.

Pour aller au fond, aussi, posons cette autre question : comment les aspects pédagogiques, thérapeutiques, éducatifs peuvent-ils être pris en charge en cohérence s'ils ne sont pas pris en charge par une équipe stable ? Comment, en multipliant les intervenants accompagnant un élève en inclusion – et dont les responsables sont surtout ceux et celles qui n'enseignent pas à l'élève, mais en parlent lors de réunions hors sol dans les bureaux directoriaux –, comment donc l'élève peut-il bénéficier d'une vue globale sur son parcours dans ses apprentissages ? L'institution va répondre qu'il faut partager les responsabilités c'est-à-dire, en pratique, atomiser la prise en charge en une multitude de responsabilités : au médecin le volet médical ou handicap ou spécialisation, à la direction de l'établissement la responsabilité administrative et la supervision des responsabilités pédagogiques des enseignants, à l'assistante sociale la responsabilité sociale s'il y a lieu, au responsable de l'unité locale d'inclusion scolaire (ULIS) la responsabilité de la ventilation des enseignements à suivre en classe ordinaire, prochainement ce sera peut-être la responsabilité similaire pour le directeur de la section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Ainsi sont élaborés les dispositifs d'accompagnement spécifiques¹. Et puis, que chacun reste à sa place car la responsabilité *in fine* incombe à l'élève, à l'individu et à ses parents : c'est son projet personnel, son projet professionnel, son projet de parcours en inclusion... C'est un processus de « *clôture* » de la personne, son égoïsation²

L'inclusion scolaire et sa supplétive : la différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique est donc le principe opératoire de l'inclusion scolaire, elle-même relais auprès des enfants et lycéens de l'inclusion sociale. La différenciation accompagne les réalisations individuelles des compétences du socle répertorié dans le Livret Scolaire Unique. Ces compétences³ sont possédées de manière innée par tout élève et l'enseignement sert à les *révéler* au sujet. C'est une application du principe de l'égalité des chances, théorisé par l'évolutionnisme philosophique (Herbert Spencer) et qui régit l'individualisme contemporain et la conception républicaine de l'école depuis son institution.

Chaque élève acquiert ainsi le socle de manière différenciée. Telle est la marche du progrès qui est aussi, dit la *doxa* ministérielle, un progrès éthique : l'école considère enfin que les handicapés, les élèves en difficulté durable, ont les mêmes chances de faire valoir leur mérite, des chances égales de réussir leur scolarité. C'est pourquoi, on ne parle plus de handicap mais de différences. Ainsi, un formateur, directeur de SEGPA de Gironde, pouvait-il dire lors d'un stage rassemblant des enseignants spécialisés :

(1) PAP (projet d'accompagnement pédagogique supervisé par le ou la médecin scolaire), PPS (Projet Personnalisé de Socialisation pour lequel est sollicitée la Maison Départementale des Personnes Handicapées) *etc.*

(2) Terme que nous empruntons au philosophe André Jacob, *Esquisse d'une anthropo-logique*, Paris, CNRS-éditions, 2011, 239 p.

(3) Dont le répertoire a été établi par les *condottieri* ministériels issus des neurosciences et du cognitivisme positiviste. Les mêmes qui ont orchestré sous De Robien (successeur du ministre Fillon, de 2005 à 2007, et dont le directeur adjoint de cabinet en 2006 était Blanquer) la croisade contre la lecture globale. Voir « *La lecture, enjeu de la lutte des classes* », *le chiendent* n°7 janvier 2018, pp.6-10

« Ils [les élèves de SEGPA] sont en grande difficulté parce qu'aujourd'hui on les regarde comme ça »... Changez votre regard et hop, finies les difficultés... et finies aussi les SEGPA puisqu'à terme tous ces élèves seront inclus dans les autres classes des collèges. Déjà, les classes de sixième SEGPA disparaissent, la commission départementale orientant en SEGPA se réunissant à la fin du cycle 3 (sixième) et non à la fin du CM2 de l'école primaire.

La différenciation pédagogique est codifiée avec des objectifs compétentiels édictés *a priori* (innéisme). Ce qui est demandé à l'enseignant est d'opérer une individualisation des tâches à accomplir pour l'acquisition d'une compétence. Il en découle une atomisation des compétences en items. L'évaluation compétentielle est ainsi la dernière étape en date de la fétichisation des savoirs¹ qui a toujours régné dans l'institution scolaire. Conséquemment, pas de critique des compétences sans une critique de la conception bancaire des savoirs à l'école. Trop attachés aux disciplines elles-mêmes reliées aux catégories, les syndicats enseignants n'ont jamais mené cette critique.

Se battre contre la marchandisation de l'école, c'est en premier se battre contre l'évaluation et l'organisation des disciplines sous la houlette des compétences. L'école inclusive rejoue le principe de l'évolutionnisme philosophique fondateur : « *l'homme est libre de faire tout ce qu'il veut, pourvu qu'il n'enfreigne pas la liberté égale de tous les autres hommes*² ». La mission de l'école est que l'élève réalise librement son cursus scolaire le menant à la validation du socle ou d'une partie de celui-ci.

Le handicap, la difficulté durable ne sont pas des freins aux apprentissages ; c'est pourquoi il faut déstructurer l'enseignement spécialisé ou adapté ainsi que les structures médico-pédagogiques voire sociales comme les ITEP (Instituts Thérapeutiques Éducatifs et Pédagogiques devenus DITEP, - dispositif intégré). Dans certains départements, par exemple, injonction est faite aux ITEP d'inclure 50% de leurs effectifs. Restent dans leurs murs « *un mélange explosif de différentes pathologies mettant à mal la cohésion des équipes*³ » et les professionnalités, un peu comme les Instituts de Jeunes sourds, dont l'inclusion vide les effectifs, n'y maintenant que les enfants sourds avec handicaps associés et non « incluables » par l'école. Partout, les Instituts Médicaux Éducatifs (IME), les Instituts Médicaux Professionnels (Impro) et autres structures du secteur, perdent des postes, ferment des services.

C'est que pour le pouvoir, le médical, le médico-pédagogique, le médico-social et le social doivent entrer dans l'école. Mais ils y entrent sans leurs professionnels ; ils y entrent par la signature de protocoles préremplis, de formulaires types, tous individualisés et en lien avec la Maison du handicap ou autre organisme social. Ces protocoles sont conçus *a priori*, sans aucune étude de cas des élèves concernés, et ils sont directement branchés sur le socle de compétences. Les recrutements de

(1) Cf. *Le travail (...). Genèse de l'école hiérarchique*, op. cit. pp.65-104

(2) *Autobiographie de Spencer*, citée par Patrick Tort dans *Pannekoek, Anton, Tort, Patrick, Darwinisme et marxisme*, Paris, éditions arkhé, 2011, 251 p. - p.95

(3) Krotenberg, Alain, *Je suis en ITEP, parce que personne veut de moi !*, Paris, Tom Pousse, 2020, 159 p. pp.75/76

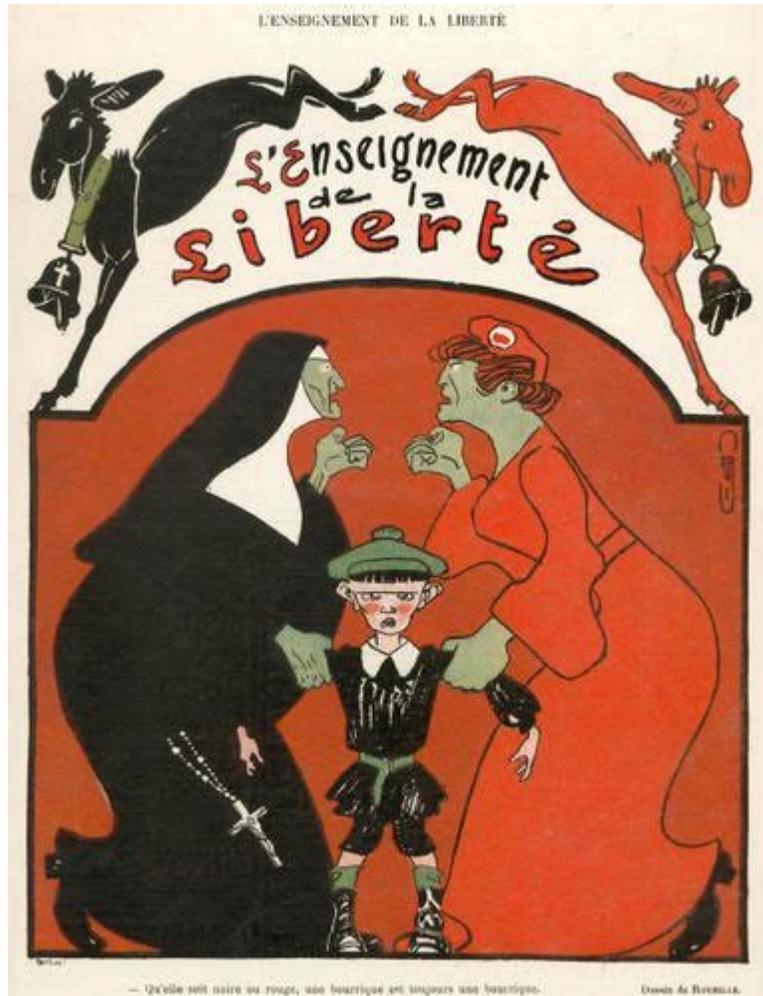
professionnels de l'enseignement spécialisé se tarissent ; disparaissent nombre d'éducateurs et éducatrices spécialisés. Demeurent les médecins et infirmières scolaires, les consultants issus du libéral (orthophonistes, ergothérapeutes *etc.*), les référents de zone, sorte de gratte-papiers - tape-claviers - spécialistes du remplissage des formulaires, GEVASCO, PPS, PAP...).

Ainsi, grâce à la différenciation pédagogique sollicitée par les experts de l'inclusion, tous les élèves concourent à rythme égal (sans redoublement) à ce pilier de l'école publique qu'est l'orientation. Une orientation qui, selon le discours dominant repris par tous les syndicats représentatifs ou aspirant à l'être, est d'« *égale dignité* » : gouvernement et syndicats omettent juste d'explicitier l'inégalité des places dans l'appareil de production ou de reproduction que le système d'orientation scolaire organise. Grâce à la différenciation pédagogique de l'école inclusive, l'excellence de chacun, le mérite personnel constituent les facteurs décisifs de chaque scolarité. L'égalité est réalisée, à chacun selon ses mérites.

Ce que le discours dominant masque, c'est les prémisses de l'argumentation en faveur de l'école inclusive. Ces prémisses sont ceux imperturbablement itérés par le pouvoir et son école républicaine depuis le dix-neuvième siècle : la vie humaine est régie par la lutte pour l'existence et la conquête des places hiérarchiquement distribuées au sein du système économique et social. Les « *forts* » sont en haut, ils le doivent à leur mérite ; les « *faibles* » sont en bas, c'est la rançon de leur moindre mérite qui les tirera peut-être vers la pauvreté. [...] Le « *droit égal à l'éducation* » [...] est la justification légale des hiérarchies que la société capitaliste et sa philosophie libérale fondent sur la *nature* des individus. Le « *droit égal à l'éducation* » valide l'ordre social sans aucune remise en cause de cet ordre. [...]

Philippe Geneste

Ce texte est initialement paru dans son intégralité dans Courant Alternatif, décembre 2020



« Qu'elle soit noire ou rouge, une bourrique sera toujours une bourrique »

Dessin de Roubille, « L'enseignement de la liberté », Le Rire n°60, 26/3/1904.

« S'il y a nécessité de repenser un projet éducatif pour le prolétariat, ce sera celui du dépassement de l'école en tant que lieu infantilisant, séparé de la production et de la société en général. Ce ne pourra être qu'un projet qui vise dans et par sa pratique à l'abolition de la séparation entre activités manuelles et intellectuelles. »

« C'est au final moins une question d'origine sociale que de positionnement de classe dans son rapport à l'éducation, sa façon de transmettre des connaissances et de ce pourquoi on le fait. C'est bien d'abord une question politique et pratique. Ainsi il est intéressant de rappeler que nombre des pédagogues qui ont introduit des transformations fondamentales en éducation avaient partie liée au mouvement ouvrier et à ses courants révolutionnaires (Francisco Ferrer, Célestin Freinet, Fernand Oury...), et qu'ils faisaient le lien entre leurs aspirations émancipatrices et leur transposition dans leurs pratiques professionnelles. »

« Ainsi, le discours illusoire de la prise en charge différenciée est contresigné par tous les acteurs mais le handicap des enfants reste lui sans aucune prise en charge spécifique. Le hiatus entre le discours institutionnel et la pratique institutionnelle est béant. »

Un mensuel anarchiste-communiste

Courant Alternatif

Abonnement d'un an (10 numéros) : 30 euros (18 pour les fauchés)

Par internet sur oclibertaire.lautre.net

ou

par chèque à l'ordre de « La Galère »

à envoyer à :

OCL/Égrégore, B.P. 81213, 51058 Reims Cedex