

Direction

n° 271

janvier/février 2021

**DOSSIER
DÉMOCRATIE & LAÏCITÉ**

**GRAND ENTRETIEN :
PHILIPPE MEIRIEU**

**CLASSEMENT DES
ÉTABLISSEMENTS
2021**

**CELLULE
JURIDIQUE :
20 ANS!**



Syndicat national des personnels de direction
de l'Éducation nationale

snp
den **UNSA**

Sommaire

6
ÉDITO

10
LE SNPDEN
DANS LES MÉDIAS

15
LE POINT SUR...

19
ÉDUCATION & PÉDAGOGIE

24
DOSSIER

31 RENCONTRES AVEC
PHILIPPE MEIRIEU

45 PRÉVENTION DE LA
RADICALISATION

49
CARRIÈRE : CLASSEMENT
DES ÉTABLISSEMENTS

52
MÉTIER :
ENTRETIEN AVEC
GEORGES FOTINOS

54
VIE SYNDICALE

55
CELLULE JURIDIQUE
20 ANS ET LES RÉFÉRÉS

62
NOS PEINES



19

LE GRAND ORAL : UN ABOUTISSEMENT ?

Symbole de la réforme du lycée en action depuis deux ans, le Grand Oral, nouvelle épreuve prévue au calendrier du Baccalauréat, est incontestablement une épreuve qui repose la question de la place de l'oral dans notre système scolaire. Entre méthodologies et contraintes liées aux déterminismes sociaux, la commission « ÉDUCATION & PÉDAGOGIE » vous propose un tour d'horizon pour vous repérer et préparer une épreuve « pas comme les autres ».



24

DOSSIER : LAÏCITÉ, DÉMOCRATIE ET VALEURS RÉPUBLICAINES

Un dossier qui revient sur la place de la laïcité et son enseignement dans l'École française, au cœur de nos interrogations sociales. Philippe MEIRIEU est, dans ce dossier, le grand invité de notre revue pour la parution de *Ce que l'École peut encore pour la démocratie*. Il nous fait l'honneur et le plaisir de partager ses engagements et ses réactions à la suite du terrible assassinat de Samuel PATY. Une expérience éducative et artistique, au travers d'un entretien avec Dominique GAUTHIEZ-RIEUCAU, propose des pistes d'une réflexion large et nourrissante sur la prévention de la radicalisation.



49

CLASSEMENT DES ÉTABLISSEMENTS 2021

La commission « CARRIÈRE » propose une analyse complète et fouillée du nouveau classement des établissements qui entrera en vigueur à la rentrée 2021. Un sujet qui préoccupe le SNPDEN depuis de nombreuses années et qui le fait savoir.

INDEX DES ANNONCEURS

SELFAIR	2
INDEX-ÉDUCATION	4-5
MAIF	9
CASDEN	13
KOSMOS	17
ALISE	64

Détermination et ténacité



Philippe VINCENT
Secrétaire général

Dans un contexte devenu - si cela était encore possible – plus compliqué, plus éprouvant, plus épuisant pour les personnels de direction, le terrible attentat qui a touché toute la Nation et l'Éducation nationale, conjugué à une crise sanitaire qui dure, a fini d'interroger la motivation des chef(fe)s d'établissements.

Dans un environnement prompt à rechercher des coupables faciles, il a de nouveau fallu prouver notre degré de responsabilité et notre engagement. Comment tenir le cap dans la tempête? Comment nous convaincre nous-mêmes de la légitimité de nos combats, de nos ambitions et de nos mandats?

L'assassinat abominable, le 16 octobre dernier, de Samuel PATY a démontré, une nouvelle et tragique fois, l'extrême violence du combat mené par les islamistes radicaux contre les valeurs de la démocratie. La France est, sans nul doute, par ce qu'elle représente du point de vue de ses idéaux républicains, une cible préférentielle pour ces tenants du jihad le plus absolu, et ce meurtre, suivi par ceux de Nice, le démontre à l'évidence. Nous revenons sur le fond à ces questions essentielles de laïcité et de valeurs républicaines dans les pages qui suivent de ce numéro de *Direction*.

Ce qui nous a marqués, au-delà de l'horreur des faits et de l'impact qu'ils ont pu avoir sur les esprits, c'est l'immédiateté des attaques qui ont suivi pour

mettre en cause, en l'absence de quelconque élément de preuve, les responsabilités de toute notre hiérarchie, bien entendu coupable, par procès

d'intention, de n'avoir apporté aucun soutien dans l'épreuve à Samuel PATY.

Ainsi le SNPDEN a dû, alors que tout démontrait qu'elle avait fait exactement ce qui était attendu d'elle dans un contexte aussi complexe qu'agressif, apporter son soutien immédiat et total à l'équipe de direction du collège du Bois d'Aulne.

Il importait en effet de défendre l'honneur de nos collègues, dont on sait aujourd'hui qu'ils ont appor-

té un « soutien sans faille » à Monsieur PATY (cf. *Le Monde* du 19 novembre 2020), pour battre en brèche au plus vite cette systématique mise en cause de notre action dans le cadre d'un trop facile nouvel épisode du #pasdevague.

Ces tragiques événements sont venus s'adjoindre à la forte arrivée, aux portes de nos établissements, de la pourtant très annoncée deuxième vague de la crise sanitaire Covid-19. En illustration - façon épidémique - de La cigale et la fourmi, la rentrée de septembre, encadrée par le désormais célèbre « protocole allégé », s'est trouvée bien mise à mal par la reprise de novembre, sous le sceau du maintenant non moins célèbre « protocole renforcé ».

Cette conjugaison de difficiles circonstances a mis les EPLE, et les personnels de direction avec, sous très fortes tensions dès la rentrée de novembre



On peut quand même s'étonner (on imagine qu'un débriefing intègre aura à y revenir!) sur la manière dont ce que l'on nous présentait comme une anticipation maîtrisée très en amont d'un plan doctement mûri de continuité pédagogique s'est transformée en des réajustements en urgence (pour ne pas dire en catastrophe!) rendus nécessaires pour permettre aux établissements, lycées en tête, à partir du 2 novembre, de tenter de faire face aux inquiétudes sociales et aux incapacités d'application réelles que provoquait ce brutal retour de flamme.

Cette conjugaison de difficiles circonstances a mis les EPLE, et les personnels de direction avec, sous très fortes tensions dès la rentrée de novembre. Il s'agissait en effet, pour nous, de conjuguer l'organisation de l'hommage prévu à Samuel PATY avec un contexte sécuritaire qui, du fait de l'attentat de Nice, rendait encore plus compliquée la question des conditions d'accueil des élèves dans les établissements le 2 novembre au

Ce qui paraissait acceptable, et de fait accepté depuis septembre, est devenu soudain inacceptable de la part d'ailleurs le plus souvent des mêmes personnels



matin. La modification des consignes ministérielles à la veille du week-end de reprise, en annulant le temps de banalisation prévu jusqu'à 10h00, pour rendre obligatoire la prise en charge des élèves dès 8h00, en fonction du cadre que nous avons arrêté, des priorités que nous nous fixions et du

La sécurité sanitaire l'emportait soudain brusquement, [...] sur la volonté d'un accueil généralisé des élèves

contexte dans lequel nous avons à agir, a provoqué de notables incompréhensions, jusque dans nos rangs.

On peut imaginer que cette incompatibilité factuelle donnera lieu à de riches études de cas pour analyser comment nous avons eu à gérer, au plan de la hiérarchie de nos valeurs et des responsabilités qui sont les nôtres, et sur un temps de vacances scolaires qui compliquait notablement la donne, cette percussive entre les nécessités de la gestion sociale de nos salles de profs et nos obligations de mise en sécurité de nos élèves. Implacable dilemme dont nous avons tenté de nous sortir au mieux et sans dégâts d'un côté comme de l'autre!

Cet exercice, déjà fort ardu en soi, s'est de plus complexifié du fait des difficultés évidentes à appliquer tout ou partie des dispositions du protocole sanitaire renforcé à compter de la même date. Outre des impossibilités majeures, sur lesquelles il n'est pas utile de revenir ici tant la liste est par

C'est en effet l'action déterminée et constante du SNPDEN [...] qui a permis de convaincre notre Ministre que le statu quo n'était plus tenable.

endroits longue, nous avons dû aussi faire face à une modification de l'état d'esprit général dans nos établissements. Ainsi, ce qui paraissait acceptable, et de fait accepté

depuis septembre, est devenu soudain inacceptable de la part d'ailleurs le plus souvent des mêmes personnels. Et l'on a bien senti

Si l'on veut bien considérer que l'action syndicale n'aboutit pas à chaque fois à un succès complet, qu'en aurait-il été sans aucune action syndicale ?

que la sécurité sanitaire l'emportait soudain brusquement, et le plus souvent, sur la volonté d'un accueil généralisé des élèves, volonté qui prévalait depuis septembre. Ce renversement des pôles, alimenté souvent, il est vrai, par l'action outrancière de certaines organisations syndicales jouant sans vergogne aux apprentis-sorciers, a rendu alors nécessaires et urgents aménagements et assouplissements, notions qu'il a fallu aller chercher aux forçeps du côté de la rue de Grenelle.

C'est en effet l'action déterminée et constante du SNPDEN (entre autres actions syndicales dont celles de notre fédération) qui a permis de convaincre notre Ministre que le statu quo n'était plus tenable.

Lors du Groupe National des Personnels de Direction (GNPD) du 5 novembre, nous avons, avec énergie et pragmatisme, mis d'une part en lumière les blocages majeurs auxquels étaient confrontés nos collègues et, d'autre part, énuméré par le menu les éléments additionnels qui, faute de contrôle ou de cohérence, venaient s'ajouter à un ensemble déjà fort complexe pour rendre notre action impossible à assurer régulièrement.

Nous l'avons fait avec, il faut le croire, suffisamment de crédibilité et de réalisme pour obtenir du Ministre qu'un certain nombre de souplesses soient rendues possibles, et que nombre des mesures envisagées soient ou reportées ou amendées. Certes, ici ou là, nous avons pu entendre que ce n'était « pas assez » : « Pas assez complet », « pas assez rapide », « pas assez ceci », « pas assez cela » ... Bref, que nous n'aurions pas été à la hauteur des enjeux.

Cette direction, [...] est souvent compliquée à faire valoir, difficile à mettre en valeur, parfois longue à faire aboutir, souvent invisible du plus grand nombre, et fortement dévoreuse d'énergie pour nos cadres et militants. Mais au regard des résultats obtenus, [...] elle fut, est et sera, la plus efficace pour les personnels de direction.

À tous ces contempteurs, prompts à nous donner des leçons en tous genres, il convient de répondre deux choses : en premier lieu, si l'on veut bien considérer que l'action syndicale n'aboutit pas à chaque fois à un succès complet, qu'en aurait-il été sans aucune action syndicale ?

Qui peut imaginer que nos tutelles auraient été prêtes, en l'absence de mouvement de notre part, à nous concéder, par pure bonté d'âme, les avancées que nous avons finies par obtenir ?

En second lieu, il est évident que toutes les victoires ne s'acquiescent pas par KO, et qu'il faut souvent savoir l'emporter aux poings, y compris parfois par la plus petite des

Le SNPDEN sera resté jusqu'au bout sur le ring et, qui plus est, il n'entend pas en descendre tout de suite

marges ! En l'occurrence, le SNPDEN sera resté jusqu'au bout sur le ring et, qui plus est, il n'entend pas en descendre tout de suite. Car le match est loin d'être plié et de nombreux rounds sont devant nous.

Ainsi parmi les dossiers que nous allons avoir à porter, on peut citer, pêle-mêle :

- la nécessaire attention à porter à certains collègues, en tensions, car des conditions similaires à celles rencontrées dans les lycées y produisent des difficultés semblables ;
- la prise en compte des conséquences que la période que nous vivons aura pour nos élèves et les ajustements qui devront alors être pris ;
- l'anticipation d'éventuelles autres perturbations liées à une possible troisième vague et donc d'un plan qui pourrait être « C » ;
- la concrétisation des allègements annoncés sur l'évaluation des établissements pour la campagne 2020-2021 ;
- la parution et la mise en œuvre de textes actant les avancées de carrière que nous avons obtenues après un an et demi de négociations serrées ;
- l'investissement des ateliers du Grenelle et des groupes de travail liés au proces-

sus en cours de dialogue social, pour arriver à des mesures de progrès sur nos conditions de travail, sur la qualité de vie au travail et sur les risques psychosociaux nous concernant ;

- le suivi du dossier de la simplification du fonctionnement des instances des EPLE, et celui de la même simplification des procédures concernant les EPLE (évaluation, rapport annuel, projet d'établissement, contrat d'objectifs).

On voit ainsi combien, parce qu'il est le représentant largement majoritaire de notre corps de métier, le SNPDEN-UNSA est l'obligé de celui-ci. Il lui doit donc d'être déterminé dans son action et entend, en conséquence, la mener dans un souci permanent de continuité, fidèle à ses mandats et engagements. Que l'on nomme cela constance ou pugnacité ne change finalement rien à la démarche qui elle est durable.

Cette volonté d'aboutir, en labourant régulièrement le même sillon, est pour nous l'assurance de finir par obtenir car, que ce soit par la cueillette ou par la moisson, nous avons toujours fait en sorte que le panier ne soit à l'arrivée jamais vide.

Nous avons toujours considéré que c'était un choix syndical réaliste et crédible, en phase avec l'image que porte notre profession, que celui d'avancer avec méthode, et d'engranger régulièrement avancées et acquis dans une dynamique continue de progrès. C'est aussi plus difficile à porter et parfois à valoriser mais ces options nous distinguent nettement de ceux dont l'action se limite à répéter inlassablement les mêmes sempiternelles et infructueuses déclarations préalables, ou de ceux qui, faute de mieux, haranguent, au moyen de slogans usés et sans effet, quelques maigres troupes désabusées.

Cette direction, il faut bien le reconnaître, est souvent compliquée à faire valoir, difficile à mettre en valeur, parfois longue à faire aboutir, souvent invisible du plus grand nombre, et fortement dévoreuse d'énergie pour nos cadres et militants. Mais au regard des résultats obtenus, nous avons la faiblesse de croire, que quels que soient nos interlocuteurs, elle fut, est et sera, la plus efficace pour les personnels de direction. Que l'on ait donc l'honnêteté intellectuelle de regarder ce que,

depuis 30 ans maintenant, le SNPDEN-UNSA aura capitalisé sur tous les plans, pour les actifs comme pour celles et ceux qui sont maintenant retraités ou vont le devenir !

On en conclura alors, qu'au regard de la détermination et de la constance dont ont fait preuve nos militants dans la durée pour faire vivre nos valeurs, ce n'est pas de moins de syndicalisme dont nous avons collectivement besoin mais bien de plus. Et c'est justement parce que la période que nous traversons est sans doute la plus éprouvante que

On en conclura alors, [...] ce n'est pas de moins de syndicalisme dont nous avons collectivement besoin mais bien de plus.

nous ayons eu à affronter que nous devons serrer les rangs et nous faire mutuellement confiance en avançant ensemble : tout doute serait faiblesse, toute division serait fragilisante, et tout repli individuel serait mortifère.

Regroupons-nous autour de ce qui nous unit, ayons confiance en notre capacité à agir et donnons-nous les moyens d'une action efficace : nous ferons alors la démonstration qu'un autre syndicalisme est possible avec le SNPDEN-UNSA en fer de lance pour les personnels de direction. ■

MEILLEURS VŒUX

Au nom de notre Exécutif Syndical National, je souhaite, à l'ensemble des cadres, élus et membres du SNPDEN-UNSA, une excellente année 2021. Après une année 2020 très éprouvante sur tous les plans, espérons pouvoir retrouver dès ce mois de janvier des conditions plus apaisées qui nous offrent santé, sens, sérénité et qualité de vie au travail. C'est sur cette voie volontairement dynamique et motivante que nous poursuivrons notre action syndicale au service de toute notre profession avec, en point d'orgue, notre Congrès de la Rochelle.

Philippe VINCENT

Le SNPDEN dans les médias

Alors que le précédent recensement média couvrait une période de 3 mois, du 1^{er} juin au 31 août, le présent recensement porte sur une période de 2 mois et demi, du 1^{er} septembre au 15 novembre, ceci afin de coller avec le planning d'élaboration et de bouclage de ce numéro de Direction. Même si la période couverte est un peu plus courte en temps, il n'en reste pas moins qu'elle fut une nouvelle fois bien productive pour les élus du syndicat, très sollicités et toujours très réactifs. Ainsi, alors que la période précédente recensait 207 citations, ce sont 255 sollicitations qui ont été enregistrées dans les 2 mois et demi qui ont suivis, à raison de 81 citations en septembre, 70 en octobre, et surtout, une envolée des statistiques sur la première quinzaine de novembre, au cours de laquelle ont été comptabilisées 104 citations médias en 15 jours : un chiffre jamais atteint pour le SNPDEN dans les médias !

UN EXERCICE DE PLUS EN PLUS FRÉQUENT MAIS TOUJOURS PERILLEUX

Ces données statistiques, tout comme celles des derniers mois, montrent que « l'exercice média » est devenu une activité quasi quotidienne des élus du syndicat, et notamment du secrétariat général, qui doit répondre de plus en plus souvent à des demandes d'interviews de journalistes. Cependant, bien que régulier, l'exercice n'en est pas plus aisé, car les sujets dont la presse s'empare sont souvent polémiques, et les élus sollicités doivent, parfois sans mandats clairs et précis, faire preuve de réactivité et d'adaptabilité pour répondre

au mieux aux journalistes, en gardant toujours à l'esprit la volonté de mettre en avant les mandats du SNPDEN pour défendre les intérêts de la profession. Exercice de « haute voltige » donc, parfois objet de certaines critiques, où il faut savoir dire l'essentiel en peu de mots, en espérant que les propos ne soient pas coupés au montage par certains journalistes, aux raccourcis parfois déformateurs et placés hors contexte ! Toujours est-il que la multiplication des interviews des élus du syndicat dans les médias fait que le SNPDEN est devenu pour les journalistes un interlocuteur incontournable sur les sujets d'actualité liés à l'éducation, dont l'expertise en matière d'exercice du métier est pleinement reconnue et sollicitée.





Valérie FAURE

Chargée de la documentation au siège

Ceci contribue à donner plus de visibilité et de crédibilité au syndicat, et à travers lui, à toute la profession.

UNE RENTRÉE SCOLAIRE MASQUÉE, SUR FOND DE CORONA...

Ou comment jongler entre protocole sanitaire allégé et protocole renforcé! Avec regret, on constate une nouvelle fois que le thème du Covid-19 et de son impact sur le fonctionnement des établissements demeure le thème n° 1 sur lequel le syndicat a été interrogé sur la période considérée. En septembre et octobre, ce thème a ainsi fait l'objet de **69 interviews** qui ont essentiellement porté sur les conditions de cette rentrée masquée, encadrée par un « protocole allégé ». Modalités de retour des élèves en classe, application des protocoles sanitaires, respect du port du masque dans les établissements, gestion des cas de Covid et déclinaisons territoriales des dispositifs, brassage des élèves, problème des cantines scolaires, fermetures d'établissements... mais aussi, le casse-tête des traditionnelles photos de classes, l'organisation des stages de 3^e, le calendrier des examens... sont autant de sujets sur lesquels les élus du syndicat ont été interviewés.

« Les collègues sont dans l'adaptation plus souple de mesures qu'ils avaient déjà prises ou anticipées [...], il n'y a pas eu de difficultés particulières d'organisation préalable [...]. Nous avons toujours considéré que les mesures les plus contraignantes, notamment sur la distance physique ou le non-brassage des élèves, rendaient de fait impossible l'accueil de tous les élèves. Actuellement, nous n'avons donc guère mieux que les mesures barrières, et le port du masque est sans doute la mesure la plus acceptée ». [...]

« Je crains que nous ayons encore le débat sur la communication du ministère cette année. Le ministre reconnaît que

cela a pu nous mettre en difficulté mais, en même temps, il ne semble pas bien voir comment il pourrait faire autrement. On lui a redit que cela mettait les collègues en tension, que c'était mal perçu et que, a minima, une anticipation, même très légère, serait mieux vécue que d'apprendre les annonces sur une chaîne de télévision. Je crains que cela soit encore un point de crispation, car ce n'est pas loin d'être en tête de liste de ce qui énerve le plus des collègues ». (Philippe Vincent, Dépêche AEF Info du 2 septembre 2020)

« Dans un entretien donné à l'agence AEF le 2 septembre, Philippe Vincent se disait satisfait que le protocole laisse une « marge de manœuvre » aux établissements, mais épinglait la procédure à suivre face à un cas de Covid comme l'« une des faiblesses du dispositif » ». (Le Monde du 5 septembre 2020)

Une conférence de rentrée bien suivie par les médias...

Dans cette période bien particulière, la conférence de presse du SNPDEN, organisée le 9 septembre, a permis de décrire avec acuité le contexte de cette rentrée, en s'appuyant sur les résultats de l'enquête conduite par le syndicat dès la première semaine, et de donner ainsi aux 13 journalistes présents une photographie réelle du terrain et du ressenti de la profession (cf. Article Direction 270 pages 19 à 22). Il s'en est suivi 15 échos dans les médias.

« On est sur le qui-vive, très attentifs [...] On sait que ça va arriver mais si ça arrive, a-t-on les moyens, les capacités de s'en sortir? », interroge-t-il. « Nous n'étions ni formés, ni préparés pour être des gestionnaires de la crise sanitaire, c'est une nouvelle composante du métier », ajoute Philippe Vincent. (BFMTV.com et AFP 9 septembre 2020)

« Les clignotants sont à l'orange. Près d'un collègue sur deux qui est parti en vacances épuisé mi-juillet n'a pas récupéré. On peut



se demander si les chefs d'établissements sont en mesure de faire face à tout ce qui peut potentiellement leur arriver. En même temps, il y a une envie de reprendre qui est assez partagée, parce qu'on a tous assez mal vécu l'école à la maison, avec ce sentiment qu'on ne remplissait pas vraiment notre mission éducative ». (Philippe Vincent, Ouest-France, 11 septembre 2020)

Des protocoles renforcés à la rentrée des vacances de la Toussaint

Avec l'arrivée de la deuxième vague de la crise sanitaire pourtant prévue depuis plusieurs mois, le thème du Covid-19 est devenu encore plus prégnant dans notre actualité médiatique à la rentrée des vacances de la Toussaint, et a fait l'objet de **113 sollicitations**. Au cœur des interviews, les annonces gouvernementales d'un nouveau confinement, et par conséquent d'un renforcement des protocoles sanitaires et leur difficile application dans les établissements, les incertitudes et inquiétudes sociales de cette rentrée, les réajustements en urgence pour la réouverture le 2 novembre, la nécessaire adaptabilité des personnels de direction sur le terrain, l'éternel problème des brassages d'élèves, surtout en lycées, le nettoyage renforcé des locaux..., puis la mise en place de la continuité pédagogique, les aménagements des emplois du temps, la réorganisation des cours avec des enseignements hybrides..., sans oublier le lancement ici ou là de « grèves sanitaires », accompagnées de mouvements lycéens, de débordements et de violence, allant jusqu'à l'agression de personnels de direction, et le droit de retrait de certains personnels. Sur la fin de la période, la question des tests antigéniques dans les établissements et l'adaptation des protocoles en collèges ont fait leur entrée dans les interviews.

Le thème du Covid-19 et de son impact sur le fonctionnement des établissements aura ainsi fait l'objet au total, du 1^{er} septembre au 15 novembre 2020, de 182 interviews, soit un peu plus de 71 % des citations. Pragmatisme, adaptabilité et réactivité ont été les maîtres mots avancés à chaque fois par les élus du syndicat dans les interviews.

« Il est un peu difficile d'avoir un avis tranché car nous sommes partagés entre, d'un côté, la satisfaction d'avoir la liberté et la souplesse que donne le protocole et, de l'autre, la difficulté dans laquelle cela nous met. En effet, il n'y a pas grand-chose de très contraignant sauf que nous savons bien que nous aurons une pression forte des équipes, qui vont demander un protocole plus strict... De l'autre côté, il y aura les parents qui voudront qu'on prenne tous les élèves tout le temps. C'est un doux équilibre que nous allons essayer de trouver mais, si on accueille tout le monde tout le temps, c'est compliqué d'aller au-delà des règles du protocole en termes de normes sanitaires. Nous pouvons remettre en place des sens de circulation, faire des efforts, mais, dans tous les cas, le protocole ne sera pas parfaitement effectif lundi ». (Bruno Bobkiewicz, Dépêche AEF Info du 30 octobre)

Test antigéniques: « Pascal Bolloré, secrétaire général adjoint du SNPDEN et proviseur du lycée Marcellin Berthelot n'y voit « pas d'opposition sur le fond ». « J'y verrais un avantage qui serait

de rassurer la communauté éducative. Mais est-ce qu'on est en mesure de mener une campagne de test sur 1 500 personnes régulièrement? Et qui pour s'en occuper? Les infirmières scolaires ne sont pas une denrée très répandue et sont déjà submergées de travail » juge-t-il ». (Le Parisien du 7 novembre)

Interrogé par AEF info le 12 novembre, Philippe Vincent, secrétaire général du SNPDEN-UNSA, premier syndicat de personnels de direction, espérait « un maintien de l'ouverture générale des collèges et lycées et des possibilités d'adaptation pour les collèges en tension ».

LE TRAGIQUE ASSASSINAT DE SAMUEL PATY

Sur fond de corona, deux autres thèmes ont fait l'objet d'une attention particulière des médias. Le premier est celui de l'assassinat abominable, le 16 octobre, de Samuel Paty, enseignant d'histoire-géographie au collège du Bois d'Aulne de Conflans Sainte-Honorine, qui a fait l'objet de **35 interviews**, représentant ainsi près de 14 % des citations sur la période considérée. Les interviews ont bien évidemment porté sur l'impact de ce tragique événement dans la communauté éducative et sur les conditions d'organisation de l'hommage à Samuel Paty dans les établissements au retour des vacances de la Toussaint, dans un contexte sanitaire et sécuritaire déjà bien compliqué, et encore plus complexifié par l'attentat de Nice qui a suivi. Les différentes interviews ont inévitablement abordé les problèmes de sécurité dans les établissements, les questions de laïcité et la difficile gestion des pressions religieuses ou encore l'impact et les dangers des réseaux sociaux. Les élus du syndicat se sont fait notamment l'écho des difficultés d'accueil des élèves dans ce contexte difficile, et de l'incompréhension de la communauté éducative au regard notamment des consignes ministérielles changeantes, à la veille du week-end de reprise, quant à l'organisation de l'hommage à Samuel Paty.

Au-delà de l'émotion, Philippe Vincent, président du SNPDEN appelle « à une réflexion sur comment mieux équiper, former, accompagner, protéger les équipes enseignantes face à ces attaques répétées sous des formes diverses. Là on a atteint un niveau paroxystique ». En citant les « atteintes à la laïcité » évoquées en début de semaine, il poursuit: « On voit bien que d'une manière plus ou moins insidieuse ou visible, il y a des attaques contre ce que représente l'école et ce qu'elle porte. » Si les référents laïcité sont confrontés à des situations parfois complexes dans les rectorats, « les chefs d'établissement ont souvent besoin eux-mêmes d'être accompagnés. Il y a rarement de réponses stéréotypées, le contexte et les conditions sont différents ». (Libération du 17 octobre)

Pour Philippe Vincent, la mort de Samuel Paty, vendredi, met dramatiquement en lumière les risques, parfois extrêmes, que peuvent représenter les réseaux sociaux pour les professeurs. (Libération du 20 octobre)



Les personnels de direction « sont tout d'abord confrontés à une évolution très rapide des règles avec des délais d'application très restreints. On nous explique que la crise nécessite des réponses rapides, certes, mais il faut aussi imaginer que l'on ne transforme pas comme ça le fonctionnement d'un établissement du jour au lendemain, sans concertation, réflexion et préparation. Les personnels ne peuvent que le vivre mal. Avec, en plus, toujours un décalage entre les préconisations et les moyens. Avec le contexte sanitaire et social mais aussi le contexte de la menace terroriste, nous avons du mal à voir la lumière au bout du tunnel. Les dossiers s'accumulent, les nuages noirs aussi. La mission et l'exercice professionnel des chefs d'établissements sont actuellement extrêmement compliqués ». (Philippe Vincent, *ActeursPublics.com* 10 novembre)

TENUES VESTIMENTAIRES ET RÉGLEMENT INTÉRIEUR : SUJET N° 3

Le 3^e thème sur lequel le SNPDEN a été sollicité est celui des tenues vestimentaires dans les EPLE, à raison de **27 citations**. Qu'il s'agisse de minijupes, de casquettes, de strings dépassant des baggy's, de jeans déchirés..., ce sujet fait partie des marronniers de l'actualité des EPLE, relançant des controverses récurrentes, et bien souvent inutiles. Ainsi, quelques semaines après la rentrée scolaire, le sujet a de nouveau agité certains établissements, à la suite de protestations de collégiennes et lycéennes contre certaines interdictions vestimentaires. Ces dernières revendiquant notamment le droit de porter « crop tops » (petits hauts au-dessus du nombril), jupes courtes ou shorts..., et provoquant alors un déferlement sur les réseaux sociaux (#balancetonbahut, #14septembre) de témoignages en tous genres, accompagnés de photos de jeunes filles, pour dénoncer le sexisme dans les établissements scolaires. Contribuant à apaiser la situation, les interviews du SNPDEN ont alors porté sur la question des tenues vestimentaires à l'école et sur ce que disent les règlements intérieurs à ce sujet, sur le concept même de « tenue correcte ou appropriée », mais aussi sur l'impact des propos maladroits du ministre évoquant le respect de « tenues républicaines ».

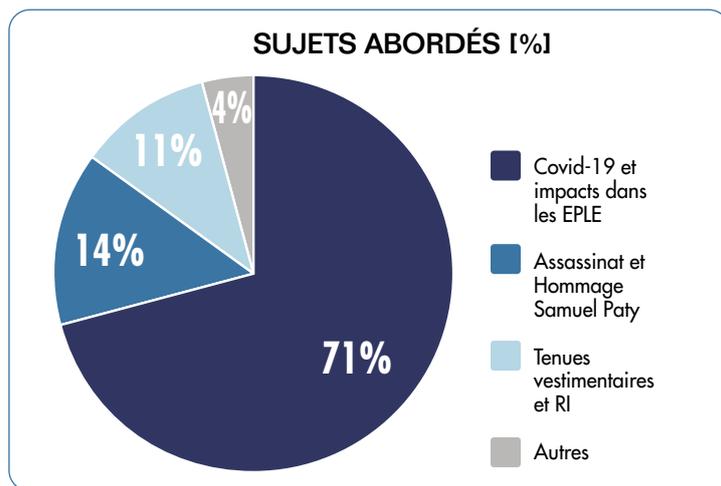
Une solution pour régler la question pourrait être d'associer les représentants des élèves à la rédaction des règlements intérieurs, fait valoir Philippe Vincent, secrétaire général du principal syndicat des chefs d'établissement (SNPDEN). Afin de parvenir à des « formulations qui font véritablement consensus ». (Le Figaro.fr du 14 septembre)

« Pour Florence Delannoy, c'est ce manque de définition de ce qui est permis ou non qui stimule les controverses. « La notion de « tenue correcte » utilisée dans les établissements fait place à une grande interprétation, puis à certaines contestations » [...]. Par conséquent, pour elle, il est important que toutes les parties concernées discutent de la question « pour au moins trouver un accord sur cette notion » [...] et établir les règles sur ce qui devrait être autorisé ou interdit ». (RFI, 16 septembre)

« ... La notion de tenue républicaine est à préciser parce que personne d'entre nous n'a compris ce que ça voulait dire », concède Bruno Bobkiewicz. « Je pense que l'esprit, c'était de préciser qu'il y avait des règles de vie en collectivité, de respect réciproque qui devait s'appliquer dans un établissement scolaire et c'est bien l'esprit de son intervention. » Bruno Bobkiewicz estime qu'il y a « un travail éducatif à faire auprès des jeunes garçons et des jeunes filles sur ces questions, de toute évidence ». (France Info le 23 septembre)

Pour finir, quelques autres sujets ont fait l'objet d'interviews, mais de façon très minoritaires (4 %), à raison de 11 citations sur la période : l'évaluation des EPLE, le numérique à l'école, l'hygiène scolaire et la question des sanitaires, la pénurie d'infirmières scolaires, les évaluations nationales, le décrochage scolaire, les

moyens en collège, les modifications du recrutement des chefs d'établissement.



LA PRESSE ÉCRITE TOUJOURS EN TÊTE DES SUPPORTS

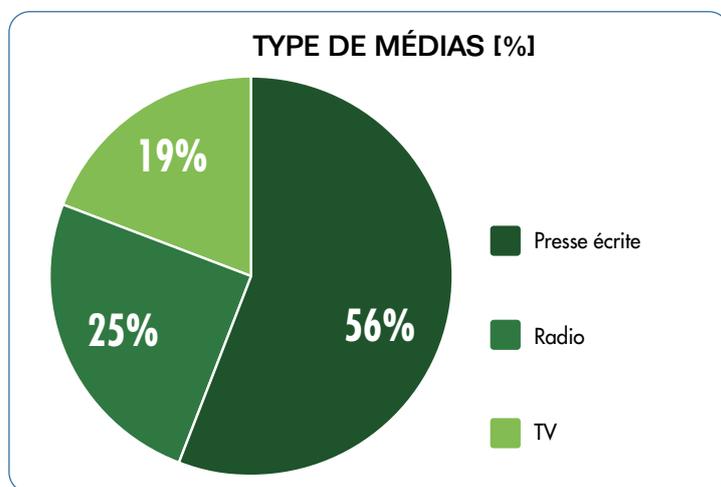
La presse écrite reste en tête des supports médias et a repris sur la période 142 citations du SNPDEN sur les 255 répertoriées, ce qui représente près de 56 % des citations médias (61 % sur la période précédente). Parmi les supports écrits les plus représentés, on peut notamment citer *Le Monde* avec 20 citations, les agences de presse AEF Info et AFP (26) et *Le Parisien* avec 10 citations.

La présence du syndicat sur les ondes est un peu plus marquée avec 65 passages, soit près de 25 % contre 21 % sur la période précédente, avec en tête France Info (12 passages) et France Bleu, national ou régional, (11 passages).

Les passages télévisuels ont également légèrement augmenté, avec 48 passages sur les 2 mois et demi, contre 38 passages en 3 mois précédemment, mais le pourcentage par rapport aux autres médias reste identique (soit près de 19 % contre 18 % sur la période précédente), avec une prédominance des passages sur BFM TV (17 passages).

Petite percée dans les médias étrangers

Pour finir, notons que le SNPDEN fait également entendre sa voix au-delà des frontières, puisque sur la période, il a été sollicité pour des articles ou reportages par le quotidien britannique *The Times*, le service brésilien de *Radio France Internationale*, la chaîne de télévision Chinoise CGTN, et à deux reprises par la *Radio Télévision Basque*.



Ce recensement est effectué à partir des remontées médias connues, directement traitées par le siège, et celles transmises par les membres de l'exécutif syndical national, les secrétaires académiques et départementaux. Il s'agit donc de statistiques à minima et pas forcément exhaustives, mais qui donnent une tendance de la présence du syndicat dans les médias ! ■

Le point sur...

Une synthèse de nos positions et de notre action sur les dossiers d'actualité

Carrière



Florence DELANNOY,
Secrétaire générale adjointe

MOBILITÉ DES PERSONNELS DE DIRECTION : UNE LUEUR D'ESPOIR ?

Après une gestion du mouvement 2020 catastrophique, c'est au tour de SIRHEN, sans surprise, de participer à encore un peu plus de stress pour les personnels de direction qui souhaitent cette année une mobilité. Report du Comité technique ministériel (CT MEN) qui devait examiner le projet *Lignes directrices de gestion carrière et mobilité*, non-parution de la note de service mobilité, serveur SIRHEN qui ne sera finalement ouvert qu'à compter du 16 novembre. Cerise sur le gâteau, le mouvement complet n'a toujours pas été publié. Un moindre mal pour nos adhérents puisque le SNPDEN a pu le reconstituer, mais

Un manque de transparence incompréhensible de la part de l'administration centrale.

Au milieu de ce tableau bien noir, une éclaircie: selon un projet présenté par la DGRH, le corps des personnels de direction conserverait, dans la future architecture liée aux évolutions législatives actuelles, des CAPA et des CAPN spécifiques. C'est une excellente nouvelle et ce choix n'est peut-être pas complètement sans lien avec les formes d'action syndicale, certes combatives, mais toujours constructives et responsables, que nous y

avons pratiquées de longue date. Là aussi, le SNPDEN aura pesé et obtenu.

CLASSEMENT DES ÉTABLISSEMENTS : UNE SOURCE D'INJUSTICE ET D'INCOMPRÉHENSION

Lors du groupe de travail de la fin septembre sur le classement des établissements, le SNPDEN a tenu à rappeler dans une déclaration liminaire, l'importance du sujet pour nos collègues. Pourquoi le classement des établissements est-il aussi important pour les collègues personnels de direction? Tout d'abord car les mutations sont contraintes depuis quelques années par la baisse du nombre de départs à la retraite. Également, parce qu'une progression de carrière pour un personnel de direction passe aussi et surtout par une augmentation de la catégorie des établissements dirigés, augmentation qui implique des changements de postes, ou par un surclassement de l'établissement piloté. Parfois, malheureusement, les carrières sont freinées, voire stoppées, lorsque cet établissement est déclassé. Déclassement qui peut tenir à des facteurs importants, comme la sortie de l'éducation prioritaire, la fermeture d'un internat ou d'une SEGPA, mais aussi en raison d'une baisse des effectifs, aussi minime soit-elle. Tous ces paramètres, qui ne changent en rien les compétences, les qualités et l'investissement du collègue, conduisent souvent à une diminution de salaire.

Comment notre hiérarchie peut-elle expliquer à des collègues que leur rémunération va diminuer ?

Et que la perte de l'indemnité de responsabilité qui peut en découler ne sera pas compensée? Nous réitérons notre demande d'une clause de sauvegarde qui prenne en compte tous les volets de la rémunération d'un personnel de direction, et qui soit assurée entre deux classements, et non pas limitée à trois ans.

Au-delà de cette question nationale, la diversité des compétences en académie introduit d'autres injustices. Il est apparu que certains services avaient bâclé le travail, sans concertation, ou avaient eu beaucoup de mal à appréhender ce dossier, certes très technique. Nous ne pouvons que nous étonner du delta entre académies, et nous nous interrogeons, en espérant que les académies « diplomates » qui ont essayé de respecter le cahier des charges, n'ont pas été lésées

par rapport à des académies plus virulentes. Pour conclure, le SNPDEN réclame, depuis plus de 10 ans, l'abandon d'un système inadapté, inexplicable, injuste et pénalisant!

INDEMNITÉS D'EXAMEN 2020 : QUAND ON VEUT, ON PEUT!

Depuis maintenant plus d'un an, le SNPDEN alerte, de manière répétée et insistante, le Ministère et le Ministre sur les difficultés à venir au sujet des indemnités d'examen pour la session 2020 des baccalauréats. Et, depuis plus d'un an, il n'obtient sur ce sujet ni réponse ni traitement! Pire! En l'absence de positionnement clair de la Centrale sur cette question, c'est une cacophonie académique qui prévaut. Le SNPDEN ne demande pour les collègues concernés ni une aumône ni un plat de lentilles mais la reconnaissance juste et équitable du très important travail réalisé sur l'ensemble de la session 2020 des baccalauréats pour la mener à bien dans des conditions éminemment compliquées. Le SNPDEN exige du Ministère qu'il apporte des réponses et des solutions à très brève échéance:

Cet **aveu d'impuissance pose la question de la qualité de la gouvernance du système,**

gouvernance déjà trop souvent défaillante. Le SNPDEN en profite pour rappeler son mandat de voir l'ensemble des examens du secondaire et supérieur (DNB, CAP et BTS) organisés en EPLE, traités sur un pied d'égalité pour ce qui concerne cette question des indemnités.

Métier

ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS : PROMESSES NON TENUES

Comme trop souvent dans notre belle maison, la mise en œuvre des bonnes idées montre une nette tendance à l'enlissement bureaucratique. Alors que Béatrice Gille, présidente du Conseil d'évaluation de l'École soulignait une volonté de pragmatisme et de simplicité, l'organisation retenue interroge fortement. Si, pour le SNPDEN-UNSA, le bien-fondé de l'évaluation des établissements n'est pas contesté, nous sommes désormais bien loin des jolies théories. La tâche, telle qu'elle a été présentée, apparaît en effet démesurée pour mettre en œuvre un questionnement métaphysique bien éloigné du réel d'un établissement scolaire.

Pour accentuer le problème, les engagements de nos interlocuteurs semblent s'être perdus dans les limbes :

où est la simplification annoncée du mille feuille constitué par le projet d'établissement, le contrat d'objectifs, le rapport pé-

dagogique annuel? Enfin, l'autoévaluation prévue se traduit par un « rapport rédigé par l'établissement qui constituera une pièce centrale du dossier d'évaluation ». Le SNPDEN-UNSA a saisi le cabinet du Ministre de cette situation le mercredi 16 septembre, soulignant la nécessité d'une reprise en main de ce dossier, et surtout une urgence à surseoir au démarrage de l'opération, dans un contexte sanitaire toujours délicat à gérer. Le SNPDEN a obtenu que l'objectif de départ de 25 % des établissements soit revu, et limité aux seuls établissements volontaires, et accompagnera toutes les directions des établissements concernés qui estimeraient ne pas être en mesure de mener cette autoévaluation initiale.

LES PERSONNELS DE DIRECTION, VARIABLES D'AJUSTEMENT DE LA GESTION DE CRISE?

Si on peut comprendre que des décisions prises au plus haut niveau de l'État, tant sur le plan de la lutte contre le terrorisme que sur le plan des mesures sanitaires impactent lourdement la gouvernance du système, il n'est pas acceptable que les personnels soient mis en permanence sous pression du fait des options prises et des délais retenus pour les appliquer. Ainsi, les couacs liés à l'organisation de l'hommage à notre collègue Samuel Paty ont entaché l'intention initiale, avec pour conséquence de devoir souvent au dernier moment réorganiser une rentrée sur un autre schéma. Ce que les collègues auront pu faire, ou pas, en fonction de leurs contraintes et disponibilités.

Par ailleurs, alors que tous les indicateurs marquaient depuis des semaines une dégradation générale de la situation sanitaire, il aura fallu attendre une décision de reconfinement pour que le scénario d'un protocole sanitaire (supposé prêt depuis juillet) soit activé à compter du lundi 2 novembre, au sortir des vacances. Là encore, n'aurait-on pu imaginer qu'il nous faille, a minima et de manière officiellement actée, jusqu'au 9 novembre pour nous réorganiser? Il semble qu'il n'y ait qu'au niveau des établissements que l'on soit capable de distinguer ce qui relève de l'urgence absolue en matière de sécurité des personnes et des biens de ce qui tient à des mesures plus pérennes de prévention et de précaution. Lorsque certaines hiérarchies intermédiaires ajoutent à la cacophonie gouvernementale une gestion sous le sceau



de l'injonction ou de la mise en demeure, les conséquences sont lourdes : d'une part,

Renforcer encore l'incompréhension, déjà majeure, des personnels de direction face aux choix de gouvernance interne faits par notre institution,

d'autre part, susciter doutes et pertes de confiance chez les personnels et usagers qui voient déjà bien l'écart existant entre des annonces grand-public volontaristes et une réalité de terrain bien plus mesurée ou diversifiée. Le SNPDEN-UNSA conseille, accompagne, soutient, voire défend les personnels de direction qui sont confrontés à des impossibilités, difficultés ou pressions de quelque nature que ce soit. Nos capacités à faire face à nos responsabilités et à tenir nos fonctions avec sérénité et sens du service public sont déjà suffisamment mises à l'épreuve pour que l'on nous épargne d'inutiles complexités supplémentaires.

COLLÈGES ET PROTOCOLE SANITAIRE RENFORCE : UN REFUS DE PRINCIPE ENFIN LEVÉ

Dès l'annonce du renforcement du protocole sanitaire, le SNPDEN a demandé que l'on sorte du refus de principe opposé aux collèges, et que les propositions d'aménagements faites par les équipes de direction soient considérées avec souplesse et pragmatisme par les autorités académiques. Le cabinet du MEN a fait savoir au SNPDEN, vendredi 13 novembre 2020, que des consignes avaient enfin été données aux recteurs afin qu'ils examinent avec attention la situation de ces collèges, consignes suivies d'effet - ce qui n'est pas toujours évident !



Pédagogie

SESSION 2021 DU BAC : LA GESTION BUREAUCRATIQUE EN GRANDE FORME !

Le feuilleton ubuesque de la réforme du baccalauréat n'en finit pas, pimenté par les conséquences de la crise sanitaire. Comment peut-on en être arrivé à s'éloigner à ce point des engagements du candidat, aujourd'hui président de la République, sur la simplification du baccalauréat ? Peut-être faut-il ici, une nouvelle fois, rappeler les objectifs initiaux : une simplification des examens terminaux, au profit d'un contrôle continu des enseignements tout au long de l'année.

Jamais peut-être une question n'a été gérée d'aussi piètre façon, dans l'Éducation nationale tout au moins.

À la rentrée, l'audace d'un commis dans une sous-direction quelconque aura permis que les E3C deviennent EC : bravo ! Belle avancée. Les personnels de direction applaudissent la beauté du geste, mais retrouvent les mêmes problèmes.

Vu "d'en bas", on se demande si quelqu'un à la DGESCO a un semblant de vue d'ensemble de l'objectif final, et a déjà mis les pieds dans un lycée, ou si on y flotte au gré des interventions de tel ou tel lobby. Et

chaque circulaire ajoute sa dose de confusion. Le projet de note de service de la DGESCO du 5 octobre 2020 s'inscrit une fois de plus dans une démarche de complexification sans répondre aux questions très nombreuses qui se posent encore.

Comment peut-on prendre une telle distance avec la volonté affichée de « reconquête » du mois de juin, alors qu'on désorganise les enseignements dès le mois de mars et que, par ailleurs, le calendrier de l'orientation, lui, n'est pas modifié !

Ainsi et par exemple : « Les chefs d'établissement veilleront à ce que les cours et activités pédagogiques puissent se poursuivre dans de bonnes conditions matérielles le plus tard possible, grâce à un aménagement de l'emploi du temps des classes qui tienne compte de la disponibilité effective des enseignants ». Bon sang, mais c'est bien sûr ! Les proviseurs et proviseurs adjoints, qui attendent toujours soit dit en passant leurs indemnités de baccalauréat 2020 rêvent déjà de s'attaquer à la version 2021.

Quant à la gestion de la crise sanitaire, c'est aux forceps que quelques aménagements ont été concédés, loin encore de rassurer : on supprime les EC, une bonne décision, mais on maintient les épreuves terminales de spécialité aux dates prévues, du 15 au 17 mars, en dédoublant simplement les sujets. Cela pour des élèves de Terminale qui étreignent une réforme des lycées, un nouveau bac, qui ont vécu leur 3^e trimestre de Première en confinement, et qui pour près des deux tiers auront passé près de 10 semaines de cours en enseignement hybride plus ou moins bricolé, parce qu'à aucun moment anticipé au niveau national.

Notre ministère, « à la remorque » depuis le début de la crise sanitaire,

réagit – lentement – et semble ne jamais anticiper, alimentant ainsi stress et inquiétude des familles et des professeurs. Gestion de crise ? Il y a des stages pour ça. ■

Le Grand Oral : un aboutissement ?



Lysiane GERVAIS,
Secrétaire nationale Commission
Éducation et Pédagogie



Gwenaël SUREL,
Secrétaire national Commission
Éducation et Pédagogie



Audrey CHANONAT,
Membre de l'ESN, commission
Éducation et Pédagogie

La réforme du lycée, et plus particulièrement l'épreuve terminale du Grand Oral prévue en juin 2021, nous amène à nous interroger sur la place qu'occupe l'enseignement de l'oral dans notre système scolaire. Si l'oral est devenu un enjeu majeur pour les élèves et les enseignants, il est aussi un facteur très discriminant dès les premières années d'études, et un enjeu véritable d'insertion sociale et professionnelle. L'oral est l'affaire de tous, il interroge nos pratiques, le positionnement de l'enseignant, la place laissée aux élèves au cœur même d'une séance pédagogique ou éducative. Ce dossier se propose de faire un point historique et sociologique de l'oral au sein de l'Éducation nationale, avant d'évoquer son enseignement et ce qu'il devrait être, puis d'aborder le déroulé du Grand Oral tel qu'il se dessine en juin 2021.

DE L'ORAL AU GRAND ORAL : RETOUR SUR DES DÉCENNIES DE TÂTONNEMENTS ET DE QUESTIONNEMENTS

Il existe à ce jour très peu d'études françaises ou internationales qui fassent un point réellement exhaustif sur la question de l'enseignement de l'oral. Le sujet est donc bien plus complexe à étudier qu'il n'y paraît, les sources et les recherches sont bien plus éparses qu'on ne le souhaiterait. Les apports récents des sciences cognitives donnent un éclairage nouveau, mais ils sont encore trop fragmentaires pour permettre d'avoir une perspective sur le long terme.

L'oral scolaire recouvre globalement deux dimensions : un objet d'étude et un outil d'apprentissage. **Il n'est cependant encore pas suffisamment perçu, en 2020, comme un savoir à maîtriser pour lui-même, mais toujours plutôt comme un préalable au service de la culture scolaire** (Langlois 2012). Pour autant, les enjeux de l'enseignement de l'oral sont, pour nos élèves comme pour leurs familles, réels. L'oral est omniprésent dans notre société, c'est une évidence, mais il est avant tout un objet d'évaluation sociale permanente. C'est pourquoi l'une des missions prioritaires de l'école est de donner la possibilité à chacun de « pouvoir communiquer de façon à pouvoir se construire en structurant ses expériences, ses jugements, ses émotions,

et en se confrontant aux autres » (Dossier de veille Ifé: « *Je parle, tu dis, nous écoutons, apprendre à vivre avec l'oral* » Marie Gausse, Chargée d'études et de recherche au service Veille et analyses de l'Institut français de l'Éducation de Lyon, avril 2017).

Les travaux récents renforcent l'idée des inégalités liées à l'enseignement de l'oral. **Les études sociologiques montrent que le lien entre les difficultés scolaires et les compétences linguistiques socialement déterminées existe dès les premiers apprentissages à l'école maternelle; il ne cesse de se renforcer par la suite.** Cette iniquité langagière serait l'une des sources identifiées de l'échec dans les apprentissages. D'autres données laissent à penser ces dernières années que la place croissante de l'oral dans les pratiques de la classe et les dispositifs didactiques participe de l'accroissement des inégalités scolaires des apprentissages (Bautier 2016). Celui-ci décrit très bien l'utilisation très différente du langage selon les classes sociales, et comment « l'école creuse ces discordances en mettant en jeu des usages de la langue qui ne sont pas connus par certains élèves de par leur cadre familial » (en complément de Laparra et Margolinas, 2012). La maîtrise des compétences orales et des habiletés de communication est un véritable instrument de pouvoir et d'ascension sociale. Dans un rapport sur l'école innovante, le *Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative* (CNIRE) souligne « la prépondérance de la maîtrise des compétences oratoires dans le milieu scolaire et dans la société en général, [...] leur apprentissage est un enjeu déterminant pour l'égalité des chances » (2016), qu'il s'agisse de la participation à la vie quotidienne, citoyenne, professionnelle ou académique (Dolz et Schneuwly 2017). Dans un contexte scolaire marqué par la massification, l'écart croissant entre le français de l'école et le français des élèves peut être tenu comme responsable des problèmes des élèves à maîtriser leur langue (Bertucci 2008).

Si l'on s'accorde sur l'importance de l'oral, pourquoi est-il à ce jour toujours aussi difficile à enseigner dans les classes? Les raisons sont sans doute nombreuses.

La première tient d'abord au « flou » qui affecte la définition de l'objet « Oral » lui-même. **Il sert à la fois à désigner des modalités pédagogiques, un outil au service de tous les autres savoirs, et un objet d'apprentissage particulièrement complexe** (Plane 2015). C'est la raison pour laquelle on ne parle pas d'un oral mais des « oraux ». L'oral est tout d'abord un objet d'étude qui permet aux apprenants de s'exprimer dans différents contextes. C'est aussi un outil qui permet de structurer la pensée, d'apprendre à l'autre, d'autoriser l'élaboration d'une pensée commune. Les objectifs d'enseignement sont alors incertains, souvent déterminés par les besoins de l'écrit, comme par exemple

l'enseignement du lexique (Laparra 2008). Chiriac, en 2013, puis Millet et Croizet, en 2016, détaillent largement l'ensemble de ses composantes: composante psychologique (l'intention du locuteur, image de soi), composante physique (appareil phonatoire), composante pragmatique (capacité de comprendre la situation, capacité d'adaptation), composante discursive et langagière (conduite discursive requise pour savoir par exemple argumenter), composantes linguistiques (niveau de maîtrise des règles de la grammaire et du lexique), composante prosodique (inflexion, ton, tonalité, intonation)... Cette longue énumération montre bien qu'enseigner l'oral est un défi au quotidien.

Dans le contexte scolaire, et eu égard à la difficulté de le définir, le mode « parlé » n'est pas encouragé, même si les instructions officielles depuis 2015 insistent concrètement pour lui donner une place plus importante. **Il reste encore trop largement dévalorisé face à l'écrit, dont il semble**

n'être encore trop souvent qu'un passage préparatoire, et qui reste quoi qu'on en dise la base de l'argumentatif.

Autre difficulté: la pratique de l'oral est, et reste, transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations, **à tel point que Laparra se demande « si l'enseignement de l'oral n'est pas une mission impossible »**. Les attentes sont contradictoires: on déplore que l'école utilise une langue trop éloignée de celle utilisée par les élèves; on reproche au manuel de ne montrer que la langue littéraire et, en même temps, la bien trop grande familiarité de l'expression des élèves au quotidien. Les enseignants doivent mettre en œuvre tout ce qui est possible pour que les élèves maîtrisent l'écrit et ses usages de plus en plus tôt, mais on critique le peu de temps consacré à l'apprentissage de l'oral. Chaque élève doit pouvoir développer des capacités linguistiques librement, mais l'école doit rester garante du savoir savant, du civisme et de la civilité. Si l'objet lui-même est difficile à enseigner, dé-

MÊME S'IL EST ISOLÉ, NOUS ARRIVERONS JUSQU'À LUI.

La santé est un droit fondamental.
Rien ne nous empêchera de le défendre, partout dans le monde.

MÉDECINS DU MONDE

LA SANTÉ AVANT TOUT
Faites un don sur medecinsdumonde.org

DON CONFIANCE

Association loi 1901 - www.monde-sarochin.fr

terminer les activités, les tâches et les modalités progressives pour les atteindre est une gageure, que le système scolaire ne semble pas savoir surmonter à ce jour.

D'une certaine manière pourtant, l'oral semble aller de soi aujourd'hui dans l'école, alors que son enseignement est encore considéré comme subordonné à l'apprentissage de la grammaire, du lexique, et donc de l'écrit, si l'on excepte l'enseignement des langues vivantes. Même si l'oral semble être au cœur des préoccupations institutionnelles des nouveaux programmes de collège en 2015 et 2016, il n'existe pas véritablement de cadre référentiel pour son enseignement. On relève bien des injonctions de plus en plus nombreuses à l'enseigner ; pour autant, on est encore très loin de proposer aux professeurs des objectifs et des compétences visées clairement définis. L'enseignement de l'oral bute sur des difficultés intrinsèques : des tergiversations méthodologiques (les observations en classe sont coûteuses en temps), des questionnements sur la validité de l'évaluation, des querelles autour de l'épistémologie qui conduisent à « normaliser des modèles génériques dans des contextes variés et imprévisibles de plus en plus ancrés dans des situations et des activités pratiques » (Hassan 2015).

De plus, la question de la progressivité des acquisitions est encore très loin d'être réglée : elle est entravée par le problème des interactions sociales sur l'école : apprendre l'oral, c'est construire des apprentissages à partir de savoirs linguistiques et langagiers majoritairement acquis à l'extérieur de l'établissement, et dont les interférences avec lui sont constantes. C'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles les professeurs favorisent les tâches écrites qui leur permettent de contrôler et de normaliser les productions et les exercices. L'oral demande des compétences professionnelles précises pour lesquelles les professeurs ne sont pas assez formés. De surcroît, trop souvent, la parole semble être encore monopolisée par les plus habiles des élèves, ce qui rend la séquence discriminante pour les plus faibles, les moins rapides, les moins familiers avec l'exercice. Enfin, la parole magistrale semble toujours occuper plus de la moitié de l'espace conversationnel (Prosez 2016).

Pour résumer, il a fallu attendre les années 1990 pour que la didactique de l'oral trouve sa place dans des travaux de recherche qui restent à ce jour parcellaires. Du côté des élèves, l'enseignement de l'oral ne semble pas perceptible ; ils ne connaissent pas les critères d'évaluation utilisés, ni même quand ces évaluations ont lieu dans la plupart des cas (Dumais 2014), ce qui en soi est évidemment problématique.

De nombreuses autres questions restent à ce jour sans réponse : qu'enseigne-t-on et qu'évalue-t-on à l'oral en fonction des capacités des élèves et quand le faire ? Comment

élaborer les fondements d'une progression en classe, qui s'appuie sur le développement cognitif, affectif et psychomoteur des élèves ? Les écrits scientifiques sont sur ce sujet si peu nombreux qu'on peut qualifier cet enseignement de « zones grises bordées de vide théorique » (Dumais 2014).

Quelle est alors la place réelle, objective, de l'enseignement de l'oral dans nos programmes scolaires ? Un retour sur le passé s'impose.

Dans la formation de « l'honnête homme » puis du « citoyen », depuis le XVII^e siècle il existe deux « jambes », l'écrit et l'oral (Dehaye 2017). Si la tradition pédagogique de l'oral est bien plus ancienne et remonte à l'Antiquité, il n'en reste pas moins que durant certaines périodes, dans l'histoire de l'enseignement français, l'oral a été beaucoup plus vivace, notamment dans les écoles protestantes, oratoriennes et jésuites. Tout au long du XIX^e siècle, depuis la loi Guizot de 1833 sur la construction des écoles jusqu'aux lois Ferry sur l'obligation scolaire, la première préoccupation est d'éduquer en masse. Il s'agit d'une acculturation, que l'on décide alors de faire passer majoritairement par l'écrit. L'oral est le grand absent du triptyque républicain « Lire, écrire, compter ».

Dans l'enseignement de la langue, aujourd'hui encore, le débat sur la place de la grammaire et de l'orthographe a été marqué par plusieurs décennies de politiques éducatives qui ont donné à la langue écrite ses lettres de noblesse, laissant peu de place à l'enseignement du langage verbal. Les problématiques liées à l'oral resurgissent essentiellement aux moments de crise que traverse régulièrement l'école, généralement liés aux tensions sociales qui remettent en cause les finalités de l'enseignement.

Au début des années 1970, des manuels au titre évocateur apparaissent en primaire : « Lire et parler » Delpierre et Furcy, CE2 Nathan 1967. Tout un panel d'activités orales est proposé sur la semaine, qui passent par la lecture expressive et l'expression orale, le vocabulaire, l'expression personnelle... Cependant, aucun objectif oral n'est réellement mentionné. Pourtant, des évolutions apparaissent, des efforts sont faits pour structurer l'enseignement de l'oral. Les enfants sont invités à tenir des conduites verbales diversifiées, allant du récit à l'argumentation et à l'explication, en passant par la description. Un discours nouveau apparaît dans le plan Rouchette de 1971. L'oral apparaît au premier plan des réalités langagières, la notion de communication est popularisée, les travaux de groupes particulièrement propices au développement de l'oral sont encouragés. Le plan Rouchette précise en préambule : « Nous souhaitons que le français soit enseigné comme une langue vivante, que les enfants apprennent à s'exprimer oralement et par écrit et à comprendre ce qui est dit à

l'écrit ». L'oral doit être mis en avant parce qu'il est précurseur du langage écrit, point.

Les travaux de Jakobson et de Bernstein vont faire avancer la problématique.

Dans les classes, on assiste à un passage de la communication maître/élèves à la communication entre élèves : exposés, entretiens, délibérations font leur apparition. Le manuel devient un inducteur des activités orales. Les années 1980 et 1990 forment cependant un « creux de la vague », selon l'expression de Maurer. L'articulation « parler/écrire » des années 1970 s'efface derrière le couple « lire/écrire », même si une nouveauté est à noter : l'entraînement au dialogue dans les instructions de 1995. L'oral est alors quasiment absent. Au collège, les instructions officielles des années 2000 redonnent une part légitime à ce « pouvoir de dire qui est aussi un pouvoir de penser et de défendre un point de vue face aux autres ». Le retour de l'oral est très net. L'un des objectifs est de former les élèves à l'utilisation de différentes formes de discours. L'évolution majeure est l'accent mis sur le dialogue et ses règles, sur l'apprentissage d'un oral au quotidien.

Avec les « langages pour penser et communiquer » des instructions officielles de 2016 pour les cycles 3 et 4, l'oral devient un objet enseignable par lui-même, sans pour autant se voir attribuer d'ancrage disciplinaire. L'ancrage officiel dans la discipline « français » est cependant naturel, mais la réalité est bien plus complexe que cela. En France, à la fin du cycle 4, les élèves doivent « pouvoir participer de manière constructive à des échanges oraux ; ils peuvent comprendre des discours oraux élaborés (récits, exposés, émissions documentaires, journaux d'information). Ils sont alors capables de produire une intervention orale continue de 5 à 10 minutes (présentation d'une œuvre littéraire ou artistique, exposé des résultats d'une recherche, défense argumentaire d'un point de vue) ; ils savent interagir dans un débat de manière constructive et en respectant la parole de l'autre (s'exprimer de façon maîtrisée), exploiter des ressources expressives et créatives de la parole, lire un texte à haute voix de manière claire et intelligible, dire de mémoire un texte littéraire, s'engager dans un jeu théâtral ».

Deux conceptions globales se dégagent autour de la question de l'enseignement de l'oral à partir des travaux de didactique des dernières années et continuent de faire débat : la conception « autonomiste » et la conception « intégrée ». La première est représentée principalement par les travaux de Dolz et Schneuwly. Pour la conception autonomiste, l'enseignement de l'oral s'organise autour de séquences spécifiques, il est un objet disciplinaire qui doit être maîtrisé par les élèves à travers le débat, l'exposé, l'interview, la lecture. La conception intégrée, comme son nom l'indique, intègre l'enseignement de l'oral aux séquences ha-

bituelles, quelle que soit la discipline, selon des activités ou dispositifs axés sur l'oral. Ce sont les tâches langagières qui organisent les structures, les séquences. Le langage oral constitue une part majoritaire des activités et des situations scolaires.

Pourtant, même au lycée où l'écriture et la réécriture sont privilégiées, l'oralité semble peu exploitée selon certains enseignants. Ce qui pousse Péroz en 2016 à remarquer « que 30 % des élèves ne prennent jamais la parole, et la longueur des moyennes des interventions des autres élèves est de 6 à 8 mots au début du cycle 3, bien loin de ce qui serait nécessaire pour construire des phrases complexes ou acquérir les compétences discursives : raconter décrire expliquer ».

Lappara, en 2008, lance des pistes d'amélioration intéressantes : « pour faire émerger une véritable didactique de l'oral, réaliste et fonctionnelle, tout au long du cursus, du primaire à la fin du secondaire, il est nécessaire d'agir sur quatre dimensions. [Il faut selon lui] cesser d'opposer mécaniquement l'oral à l'écrit dans les différentes activités langagières ; aider les enseignants à se fonder sur les acquis linguistiques et langagiers des élèves ; cesser de penser l'apprentissage en termes de déficit à combler ; il faut également mettre l'accent sur des habiletés verbales sous-estimées, il [est nécessaire] que les objectifs visés soient déclinés en étapes successives ; élaborer des progressions linguistiques rigoureuses, et que cette progression soit mise en relation avec des tâches verbales permettant de les réaliser ».

Adossé à un véritable corpus, un parcours de compétences orales permettra de faire de l'oral un véritable levier d'égalité des

chances et enrichira considérablement les pratiques d'enseignement. Il s'agit de rendre ces pratiques visibles et explicites et d'expliquer clairement leur progressivité en termes d'objectifs et d'enjeux. Chaque discipline aura intérêt à penser à un corpus au service de l'oral, de l'école primaire à l'année de terminale. De là à voir la mise en place du Grand Oral du baccalauréat dans les voies générale et technologique, comme la présentation du chef d'œuvre dans la voie professionnelle comme une opportunité réelle...

L'ORAL LEVIER D'ÉGALITÉ DES CHANCES

L'objectif de l'épreuve orale terminale est de développer l'expression citoyenne (le sens de la parole), et que chacun puisse aborder dans son futur contexte professionnel toutes les situations d'expression orale (entretien clientèle, management, évolution professionnelle lors de l'évaluation...).

Il est évident que l'aisance orale n'est pas innée. L'enseignement technique de l'apprentissage de l'oral doit être accessible à tous. Il doit être travaillé en considérant l'importance de la coordination corporelle, il s'agit de connaître son corps et sa représentation avant toute éloquence.

À l'école élémentaire, l'organisation structurée (un enseignant pour un groupe classe) permet la situation transdisciplinaire de la prise de parole. Les choses sont plus complexes au collège et au lycée, mais chaque discipline dans le secondaire devra penser à un corpus au service de l'oral. L'intérêt de ce Grand Oral n'est pas de devenir le meilleur

leur orateur que son voisin mais de travailler dans un cadre coopératif pédagogique d'une évaluation formative bienveillante.

L'oral appelle à l'éthos, toute parole contribue au réel et à sa perception. Il convient de proposer des activités situationnelles qui amènent à parler en public avec aisance et plaisir tout en étant capable d'aborder la question de ce que renvoie l'orateur en termes d'image. L'apprentissage de l'oral doit donc se construire tout au long du parcours scolaire, de l'école maternelle à l'année de terminale.

ANALYSE DE L'ORAL DANS LA SCOLARITÉ D'UN ÉLÈVE

Cette compétence transversale se retrouve dans beaucoup de situations pédagogiques sans qu'elle soit analysée ou travaillée comme telle.

Un travail est établi à tous les niveaux de la scolarité et dans la plupart des disciplines, sans organisation interne entre cycles, ni au sein d'un établissement. Les langues vivantes, les lettres, les sciences, l'histoire des arts, les TPE, le théâtre, l'EPS sont autant de disciplines plus spécifiques quant à l'apprentissage de l'oral. Mais cela est très différent d'un établissement à un autre, voire d'une séquence disciplinaire à une autre. Pour faire sens et faire en sorte que l'on puisse relever un « double défi » : travailler mieux chaque discipline en passant par l'oral et développer les compétences spécifiques de l'oral grâce à chaque discipline. L'enseignement de l'oral pourrait alors devenir un axe de progrès du projet d'établissement.

L'enseignement de l'oral au cours des cycles

L'école primaire est le lieu initial de l'apprentissage de l'oral. L'élève est encouragé à prendre la parole, trouver les bons mots et vaincre parfois sa timidité.

Au collège et au lycée, les pratiques sont inégalement développées. Il est logique qu'au vu de notre organisation cloisonnée par disciplines, l'enseignement de l'oral reste très variable. Cela est d'autant plus vrai au collège où la question de la construction de la personnalité au moment de la puberté reste délicate.

Comment préciser les acquisitions de compétences ?

L'oral devra être travaillé spécifiquement en posant des supports spécifiques au service de l'oral mutualisé pour construire une banque d'outils de situation adaptée et d'évaluation dans chaque cycle du collège et du lycée.

L'oral et l'introspection

Dans chaque discipline, des champs d'apprentissage devront être développés, permettant l'acquisition de compétences. Cyril



Delhay sur Eduscol évoque 4 thèmes pour aider les élèves à comprendre ce que l'oral met en jeu :

- avoir conscience de sa respiration,
- comprendre et gérer son stress par la respiration,
- la formation de la voix ; les cordes vocales et les résonateurs,
- l'introduction aux neurones miroirs.

Un élément essentiel d'un EPLE est souvent l'atelier théâtre qui peut répondre à l'ensemble des problématiques. Dans des lycées polyvalents (LPO) moins favorisés, ces ateliers permettent à la fois de construire le futur citoyen mais aussi favorisent la préparation des élèves à la recherche et la formation d'une parole publique comme moyen d'introspection.

DÉVELOPPER, À TOUS LES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT, L'ÉDUCATION À L'ORAL DANS LE CADRE DU PROJET D'ÉTABLISSEMENT

Le SNPDEN-UNSA est conscient que cet apprentissage essentiel vient se rajouter à de nombreuses demandes institutionnelles. Mais nous savons, en tant que premier pédagogue de l'établissement, que le premier échange oral est la source de résolutions de problèmes lorsque les mots et l'élocution sont corrects.

Le site Eduscol recommande que soient inscrits dans le cadre du projet d'établissement des référents (volontaires) à chaque niveau d'enseignement, avec une pluralité des enseignants, dédier des demi-journées banalisées et recourir à des outils numériques pour l'entraînement personnel.

Ainsi, il convient de mettre en place une pédagogie du projet adaptée à la question de l'oral, tout en sachant auto-évaluer et noter cet oral à partir d'une formation des enseignants et des membres du jury de l'oral la clé de voûte du dispositif.

LE GRAND ORAL ET SES ASPECTS PRATIQUES : MISE EN ŒUVRE DE L'ÉPREUVE DANS LES LYCÉES

Le Grand Oral, défini par les arrêtés du 16 juillet 2018, est l'une des grandes nouveautés de la réforme du baccalauréat 2021. Il contribue avec les quatre autres épreuves ponctuelles à 60 % de la note finale, représentant ainsi un poids important : coefficient 10 pour la voie générale, 14 pour la voie technologique.

Depuis la publication des modalités de cette nouvelle épreuve au bulletin officiel du 13 février 2020 (cf. note de service 2020-037 du 11 février 2020), on sait désormais comment va se dérouler l'épreuve du grand oral.

Le ministère a suivi pour cela une grande partie des préconisations du rapport « *Faire du grand oral un levier de l'égalité des chances* » de Cyril Delhay, professeur d'art oratoire à Sciences Po. Paris (cf. référence ci-après).

Si des oraux existaient pendant les examens par le passé, leur but consistait presque essentiellement dans la vérification de connaissances apprises. Le grand oral servira en plus à tester l'aisance orale et la capacité à argumenter du candidat.

Les élèves choisiront eux-mêmes **deux sujets portant sur leurs enseignements de spécialité**

(EDS), soit pris isolément, soit sur un thème transversal aux deux EDS. Ils prépareront spécifiquement ce travail en avril, mai et juin, avec les enseignants de spécialité, et après le passage des épreuves écrites du mois de mars.

Les professeurs concernés devraient faire l'objet d'une formation renforcée comme Cyril Delhay l'a proposée dans son rapport. Cette proposition nous semble relever du bon sens tant, et nous l'avons démontré ci-dessus, la tradition de l'école française est quasi uniquement basée sur la maîtrise de l'écrit.

Le jury est composé de deux professeurs, soit de chacun des enseignements de spécialité du candidat, soit un enseignant des EDS et un du tronc commun, ou encore un des EDS et un professeur-documentaliste.

Le déroulement de l'épreuve

L'épreuve, qui se déroulera **du lundi 21 juin au vendredi 2 juillet 2021**, est prévue pour durer 20 minutes.

Trois temps sont à distinguer :

- **1^{re} partie** : l'élève propose au jury les deux questions qu'il a préparées et qui figurent sur un document écrit à l'entête de l'établissement d'origine, et comportant les signatures des enseignants des EDS. Le jury en choisit une et l'élève a 20 minutes pour préparer et se remettre en mémoire un contenu déjà abordé en classe ! On voit bien que l'essentiel n'est pas le contenu, même s'il est important, mais qu'il est ailleurs (posture, gestuelle, voix bien posée...).
- À l'issue du temps imparti, l'élève est ensuite invité à prendre la parole obligatoirement **debout** (sauf prescriptions médicales) pour expliquer les raisons du choix du sujet, la problématique retenue et sa résolution, sans ses notes, pendant **5 minutes**.

- **2^e temps** : le jury échange pendant **10 minutes** avec l'élève, **assis ou debout à son choix**, pour poser des questions complémentaires sur certains points, vérifier les connaissances générales sur l'enseignement de spécialité et, au passage, évaluer les capacités d'argumentation.

- **3^e temps** : le candidat explique pendant **5 minutes, debout ou assis**, en quoi le choix de ses deux questions est en lien avec son parcours d'orientation vers le supérieur et le cheminement qu'il a opéré pour y parvenir.

Les candidats à besoins éducatifs particuliers peuvent demander à bénéficier d'aménagements de l'épreuve conformément à l'annexe 2 de la note de service parue au BO du 11 février.

On le voit, après des décennies de tâtonnements, il semblerait que l'Éducation natio-

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

Changer la lecture pour changer l'écrit, changer l'écrit pour changer la lecture

Carrefour de recherche et d'action pédagogique

La Librairie LES CERCLES Les Archives

Actual : Soutenir les Cahiers

Dans un contexte difficile, les Cahiers Pédagogiques ont besoin de votre soutien. Notre revue et le mouvement qui la publie vivent des abonnements et ventes au numéro. Abonnez-vous sur notre librairie en ligne, c'est grâce à vous que nous tenons bon !

SOUTENIR LES CAHIERS

Pour s'abonner, c'est ici !

Vous pouvez aussi adhérer au CRAP (adhésion ordinaire) ce qui vous permet d'intervenir dans la vie de l'association et accéder à des événements proposés par le mouvement.

Pour adhérer, c'est ici !

Le CRAP a besoin de vous !

Adhésion de soutien

POURQUOI S'ABONNER, POURQUOI ADHÉRER ?

Pour soutenir une revue (fondée en décembre 1945) et qui n'a cessé d'évoluer et de nourrir la réflexion pédagogique, l'échange de pratiques et la formation des enseignants de tous niveaux.

Retrouvez nous sur les réseaux sociaux et, vous aussi, contribuez à notre campagne de soutien et d'abonnement. Chaque jour : une publication nouvelle.

SOUTENIR LES CAHIERS PÉDAGOGIQUES

Les Cahiers Pédagogiques sont une revue écrite par et pour des enseignants et des professionnels de l'éducation. Les dossiers et hors-séries traitent de tous les sujets qui font l'école d'aujourd'hui (les dys- dans la classe, la différenciation, les enfants migrants...). À chaque numéro, les Cahiers fournissent des pistes pour réfléchir et agir dans les établissements.

Comme l'ensemble du secteur de la presse, les Cahiers Pédagogiques sont fragilisés par la crise. La revue est actuellement en danger. Les personnels de direction peuvent soutenir la revue en s'abonnant à titre individuel ou en abonnant leur établissement.

Pour s'abonner ou abonner son établissement : www.cahiers-pedagogiques.com/Soutenir-les-Cahiers-12734

nale soit en bonne voie pour enfin valoriser la parole éclairée, construite, et qui permette le débat avec l'autre sans violence.

La question de savoir si elle y parviendra est cruciale quand on considère la place prépondérante de l'écrit à l'Éducation nationale et, corrélativement, les résultats pas toujours convaincants en la matière. Si les classes dédoublées au CP vont dans le sens d'une amélioration de l'écrit, le grand oral ne suffira pas seul à ancrer de nouvelles pratiques chez les jeunes.

Les compétences orales sont à travailler, nous l'avons dit, tout au long de la scolarité et pas seulement en classe. Apprendre à tenir un rôle de délégué, après avoir été formé, en conseil de classe, en CVL ou en CVC, au conseil d'administration, à la MDL..., ou encore adopter une pratique sportive ou culturelle, peuvent aussi contribuer largement à une bonne estime de soi, et donc à s'exprimer clairement, surtout lorsqu'on est issu d'un milieu défavorisé. ■

POUR ALLER PLUS LOIN

LA RÉGLEMENTATION

- Arrêtés du 16 juillet 2018 relatifs aux épreuves du baccalauréat général et du baccalauréat technologique à compter de la session 2021 (MENE1813138A et MENE1813140A)
- Notes de services n° 2020-036 et n° 2020-037 du 11 février 2020 relatives à l'épreuve orale dite « Grand Oral » du baccalauréat général et technologique à compter de la session 2021

LES RESSOURCES

- Rapport de Cyril Delhay « Faire du Grand Oral un levier d'égalité des chances » (juin 2019) : <https://www.education.gouv.fr/cid143190/bac-2021-remise-du-rapport-faire-du-grand-oral-un-levier-d-egalite-des-chances.html>
- Plan de formation Grand Oral (Eduscol) : <https://eduscol.education.fr/cid153457/plan-de-formation-grand-oral.html>
- Séminaire « La prise en compte de l'oral au lycée : travailler les compétences orales avec les élèves » (9 et 10 mai 2019) : <https://eduscol.education.fr/cid140653/la-prise-en-compte-de-l-oral-au-lycee-travailler-les-competences-orales-avec-les-eleves.html>
- Offre de formation M@gistère : https://magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php?v=formation

DOSSIER

Laïcité Démocratie & Valeurs Républicaines

Notre École est au cœur d'une tempête qui ne semble pas vouloir s'arrêter : sans cesse sous pression en raison de la crise sanitaire actuelle, creuset répété des inégalités, attaquée en son cœur et dans ses valeurs avec l'assassinat de Samuel PATY.

Nous avons souhaité, dans ce dossier, alimenter notre réflexion individuelle et commune en tentant de nous rappeler que nous exerçons un métier qui se nourrit bien sûr de cette actualité bouillante et catastrophique mais, également, de l'échange pédagogique, de la rencontre avec la recherche et de nos débats syndicaux.

Ainsi, la commission « Éducation & Pédagogie » du SNPDEN-UNSA, bouleversée par le drame du meurtre de Conflans-Sainte-Honorine au mois d'octobre, propose une ample réflexion sur la place de la laïcité dans l'enseignement français et son articulation disciplinaire, en lien avec les valeurs de notre République (p. 25).

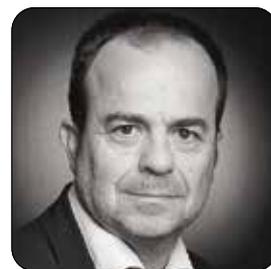
À la suite, vous trouverez deux longs échanges avec Philippe MEIRIEU que nous n'avons pas souhaité dissocier. La première rencontre, en octobre 2020 (p. 31), correspond à la parution de son ouvrage *Ce que l'École peut encore pour la démocratie* (Autrement, août 2020). Le second entretien est la suite de cette intervention dans lequel Philippe MEIRIEU, avec une grande sincérité, a bien voulu se plier aux questions que l'actualité dramatique venait de soulever avec une force épouvantable (p. 39).

Enfin, notre dernier entretien est celui réalisé avec Dominique GAUTHIEZ-RIEUCAU, qui nous propose un outil audacieux de prévention de la radicalisation et de travail sur la citoyenneté républicaine (*Genre et Djihad*, un outil de prévention de la radicalisation chez l'Harmattan) (p. 45).

De la laïcisation de la société à la pédagogie laïcisée : une histoire à la française ?

La laïcité et les valeurs de la République sont au cœur actuel de nombreux débats ; les événements dramatiques récents les font revenir sur le devant de la scène, comme régulièrement depuis plus d'un siècle, depuis que l'histoire de la laïcité est attachée à celle de la République française. À chaque moment de crise sociale, culturelle ou politique, l'école est interrogée, voire mise en cause, quant à ses missions concernant les Principes et Valeurs Républicains. Aussi, comment, dans ce cadre, la pédagogie a-t-elle pris en charge l'enseignement des valeurs de la République et du principe de laïcité ? Comment le faire comprendre, accepter, à des générations nouvelles soumises à de multiples influences, et qui ne percevraient pas ce qu'elles perdraient si cette laïcité s'effaçait ?

L'école est-elle véritablement outillée dans sa pédagogie pour le faire ?



Gwenaël SUREL,
Secrétaire national Commission
Éducation et Pédagogie



Audrey CHANONAT,
Membre de l'ESN, commission
Éducation et Pédagogie

Commençons par un retour sur la définition, sans doute pas inutile, de ce terme. La Laïcité (du grec « Laos », dérivé de « Laïkos », le peuple, la nation) n'est pas une valeur républicaine, contrairement à ce qui est trop souvent véhiculé. Les valeurs républicaines, c'est ce qui donne du sens à notre projet commun : la liberté, l'égalité et la fraternité. **La laïcité est un principe constitutionnel, c'est-à-dire ce qui rend possible la mise en œuvre des valeurs républicaines**, avec un certain nombre de moyens, dont la séparation et la neutralité de l'état. C'est un principe d'organisation de la République qui garantit la liberté fondamentale de conscience, tout en en fixant les limites, l'un des quatre qui sous-tendent notre fonctionnement démocratique :

la République est « Une, indivisible, laïque et sociale ». La liberté religieuse qu'elle instaure n'est possible que grâce à la liberté de conscience qui couronne l'édifice, en permettant de ne jamais enfermer la citoyenneté dans la sphère religieuse. La définition d'Henri Pena Ruiz est intéressante : « La laïcité est un idéal dont l'originalité est qu'il permet à tous, croyants ou athées, de vivre ensemble, sans que les uns ou les autres soient stigmatisés en raison de leurs convictions particulières. Sa raison consiste à promouvoir ce qui est commun à tous les hommes et non à certains d'entre eux. La liberté absolue de conscience est le fondement de la laïcité. J'ai le droit de croire ou de ne pas croire, et je cherche à ne pas imposer à l'autre mon

opinion » (Dans « Enseigner les valeurs de la République : la laïcité dans l'école de la République, construire des outils » progressions programmations 2013).

Dans son application du principe de laïcité, la France a fait preuve à la fois d'une grande fermeté dans les principes, mais d'une progressivité réelle et d'une souplesse indéniable dans son application. C'est ce qui caractérise la construction progressive et la laïcisation du système scolaire en France, qui va de pair avec la construction de la pédagogie laïque. Jean-Paul Delahaye pouvait écrire sans problème en 2018 que « **Seule une laïcité bien comprise est une laïcité bien vécue** ». Je rajouterais « **bien transmise** ». C'est un enjeu

pédagogique prépondérant. Encore trop souvent, un certain nombre d'enseignants s'avouent mal à l'aise ou incompetents pour enseigner les valeurs de la République, alors que c'est bien l'une des premières compétences du référentiel professionnel. L'hommage à Samuel Paty, le 2 novembre 2020, et les temps de mise en commun qui l'ont précédé ou suivi, l'ont largement démontré.

Comment expliquer ces difficultés, qui nous occupent depuis plusieurs décennies ? **L'histoire de la laïcisation du système scolaire français peut nous aider à comprendre un certain nombre d'enjeux, et à mieux cerner les limites de la pédagogie de la laïcité actuelle.**

En son temps, cette histoire de la laïcisation de l'école a porté le nom de « querelle scolaire », ce qui témoigne largement de l'importance que ce thème a pu parfois prendre.

RETOUR EN ARRIÈRE...

Avant la Révolution française, l'institution scolaire est sous la tutelle de l'église. En 1726, le traité des études de Rollin stipule que « la fin de toutes nos instructions doit être la religion » (Yves Verneuil 2012). Les lumières modifient quelque peu la donne. La Chalotais, dans son « *Essai de l'Éducation nationale* », en 1763, estime que « l'éducation doit préparer des citoyens à l'état ». C'est dans cet état d'esprit que la Révolution française aborde pour la première fois réellement la question de la laïcité. Et c'est Condorcet qui, dans ses « *Mémoires sur l'instruction publique* » et son projet de décret de 1792, défend l'idée de la « séparation absolue du pouvoir politique et de l'autorité religieuse, qui ne peut s'exercer que sur les consciences ». Pour Jean Baubérot, le « premier seuil » de la laïcisation, c'est quand l'université impériale reçoit en 1808 le monopole de l'enseignement. Elle véhicule toujours des préceptes fondés sur la religion catholique, mais aussi et surtout sur la fidélité à l'empereur et à la dynastie napoléonienne. Une partie de la droite cléricale va désormais réclamer la liberté de l'enseignement, c'est-à-dire le droit de fonder des établissements en dehors de l'université, prémices de l'enseignement privé construit postérieurement.

La loi Guizot de 1833 consacre l'existence d'écoles publiques et d'écoles primaires privées, le plus souvent congrégationalistes. Au cœur de cette affaire, la III^e République est évidemment un moment capital. Jules Ferry estime que la séparation de l'église et de l'école doit précéder celle de l'église et de l'état. Le projet décrit et défendu par son ministère est bien d'émanciper l'opinion en lui apportant la science. **Il s'agit bien là d'une laïcisation scolaire.** La loi du 18 mars 1880 accorde le monopole étatique de la collation des grades; celle du 28 mars 1882 consacre la laïcisation des locaux et des programmes. L'article 2 rappelle en

effet que « les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires ». Puis la loi Goblet du 30 octobre 1886 acte la laïcisation du personnel des écoles primaires publiques. L'article 17 précise « qu'aucune nomination nouvelle, soit d'instituteurs, soit d'institutrices congrégationalistes ne sera faite dans les départements où fonctionnera depuis quatre ans une école normale ». C'est le second stade de laïcisation. Ferdinand Buisson parle alors de « neutralité de l'état ».

La loi du 24 janvier 1882 supprime la prière que le professeur devait faire lui-même au début et à la fin de chaque classe, mais la maintient à l'étude du matin et à celle du soir. Ce n'est qu'au début du XX^e siècle qu'elle disparaîtra définitivement. Il s'agit bien d'aider l'élève à se défaire de ses préjugés pour le faire aboutir librement à l'idée de République (Y. Verneuil). L'éducation morale et civique est là pour ça. La laïcité pourra alors permettre de dépasser les identités particulières pour constituer une nation fraternelle. Dans les villages cléricaux, la guerre scolaire va opposer les parents de « l'école libre » et ceux de « la laïque ». En 1904 Joseph Chaumié, ministre du gouvernement Combes, interdit aux ecclésiastiques le passage de l'agrégation. La loi de séparation de l'église et de l'état en 1905 est l'acte final de cette première laïcisation : l'état cesse de reconnaître, de salarier et de subventionner les cultes. Une étape décisive est franchie, mais n'est pas encore acceptée par tous. En

1925, l'assemblée des cardinaux et archevêques de France continue malgré la loi de 1905 à condamner de nouveau le principe même de la laïcité scolaire.

Le régime de Vichy est une parenthèse anti-laïque totale : les congrégations enseignantes sont de nouveau autorisées, les écoles normales sont supprimées. Dans les programmes, on réintroduit des leçons de morale et de devoirs envers Dieu en primaire. Comme l'écrit Pierre Ognier « Pour les fossoyeurs de la République, il était logique de s'attaquer d'abord à l'organe de reproduction et de perpétuation du régime déchu : l'école laïque » (Paul Bert 1994).

À la libération, les valeurs républicaines sont à nouveau affirmées avec force, mais le débat s'est quelque peu déplacé. La constitution de 1946, dont le préambule a été incorporé celle de la V^e République de 1958, réaffirme l'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés comme devoir de l'état. En 1959, la loi Debré tente de résoudre le problème en acceptant le principe d'une aide aux établissements privés, à condition qu'ils soient sous contrat, et qu'ils œuvrent dans le respect total de la liberté de conscience. Pourtant, encore en 1960, il n'est pas rare de constater que, dans certaines écoles, les classes commencent toujours par une prière, même lors du passage de l'inspecteur (Poucet 2009). Ce n'est qu'en 1969 que la leçon de morale disparaît officiellement.

En 1993-1994, François Bayrou doit reculer au moment où il souhaite accroître les

CHARTRE DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE
réécrite, simplifiée par les élèves de 6e

La Nation confie à l'École la mission de faire passer aux élèves les valeurs de la République.

- 6- La laïcité à l'école permet à chacun de penser par soi-même**
- 7- A l'école, on apprend tous la même chose**
- 9- La laïcité refuse toutes les violences et accepte toutes les différences**
- 10- Tout le monde doit faire comprendre aux enfants ce qu'est la laïcité. Les parents doivent la connaître aussi.**

aides à l'enseignement privé en supprimant les dispositions limitatives de la loi Falloux. Tout se passe comme si un équilibre avait été trouvé. **La laïcisation du système scolaire accompagne la sécularisation de la société. C'est en tout cas moins l'épuisement des deux camps que les mutations idéologiques et spirituelles de la société française qui expliquent cet apaisement.** La « querelle scolaire » n'est plus aussi cruciale. Cette mutation s'accompagnerait d'un recul de la religion civile, comme en témoignent l'oubli de la figure de Marianne et le désintérêt pour le caractère civil du 14 juillet, ou encore la disparition des grandes figures historiques qui ont fait le passé glorieux de la France (Yves Verneuil).

En 1989, l'affaire du foulard de Creil relance le débat. La société française est à nouveau partagée. S'ensuivent alors tous les débats autour de l'enseignement du fait religieux, alors que beaucoup d'enfants ne reçoivent plus de culture religieuse dans leur famille. Cependant, la sécularisation en cours est telle que certains auteurs n'hésitent pas à dire que de nombreux professeurs chargés de cet enseignement avouent une forme d'incompétence et/ou d'impuissance. C'est dans ce cadre déjà sensible que la question de l'islamisme prend une proportion de plus en plus importante. **Après 1995, l'histoire de la laïcisation de l'école accompagne celle de l'encadrement du culte musulman.** En 1993, Charles Pasqua, ministre de l'Intérieur, reconnaît le conseil représentatif des musulmans de France, présidé par Dalil Boubakeur, recteur de la grande mosquée de Paris. En 2001, un accord cadre ins-

taure un conseil français du culte musulman. Le livre collectif « *Les territoires perdus de la République* » d'Emmanuel Brenner en 2002, puis le rapport de l'inspecteur général Jean-Pierre Obin, en 2004, confirment **la complexification du problème, qui s'accompagne d'un double déplacement: des écoles privées vers les écoles publiques, et du catholicisme vers l'islam.** La loi du 15 mars 2004 est une étape capitale quand elle interdit le port de signes ostentatoires à l'école. Loi pour laquelle, le SNPDEN-UNSA a fortement contribué.

Depuis la rentrée 2017, et suite aux événements tragiques des attentats de 2015, une architecture institutionnelle renforcée accompagne la politique éducative visant à faire respecter et transmettre le principe de laïcité. Au niveau national, un Conseil des sages de la laïcité a été créé; il a pour but de préciser la position de l'institution scolaire, notamment sur des cas encore jamais rencontrés. Une équipe nationale « Valeurs de la République », avec ses déclinaisons académiques, vient en appui des EPLE et des personnels de direction.

La loi du 26 juillet 2019 « Pour une école de la confiance » complète celle de 2004. Elle agit sur un autre point: la lutte contre le prosélytisme. Son article 10 énonce que « Les comportements constitutifs de pression sur les croyances des élèves, ou de tentatives d'endoctrinement de ceux-ci, sont interdits dans les écoles publiques et les établissements publics locaux d'enseignement, à leurs abords immédiats et pendant toute activité liée à l'enseignement. La méconnaissance de cette interdiction est punie par l'amende prévue pour les contraventions de 5^e classe ».

Tout se passe comme si un arsenal législatif renforcé et une meilleure structuration institutionnelle pouvaient répondre à une question de plus en plus prégnante, à laquelle aucune réponse satisfaisante ne semble être apportée... Les territoires perdus de la République n'ont pas été récupérés, loin de là...

Comment l'école a-t-elle répondu à ces nombreux paradoxes? **Comment a-t-elle répondu aux multiples défis pédagogiques qui lui ont été soumis? Elle est et demeure une interface irremplaçable de la République et de la société...**

REVENONS DONC AUX SOURCES HISTORIQUES...

Les premières évocations des programmes scolaires « à coloration laïque » datent de la Révolution française. Dès 1791, la Constituante cherche à « instaurer un enseignement à caractère civique, c'est-à-dire à développer une éducation morale et sociale, se substituant à l'éducation religieuse dans un contexte de lutte entre l'église et l'état

républicain » (*Projet Talleyrand, cité dans « Rapport IGEN valeurs de la République et laïcité » avril 2015*). [N.B. : ce qui suit est en grande partie basé sur des données issues du même rapport].

Les textes de Jules Ferry de 1882, au moment où naît « l'instruction morale et civique » qui remplace « l'instruction morale et religieuse » prévue par la loi Guizot de 1833, sont cités par Jean-Paul Delahaye en 2018: « Devoir envers Dieu: l'instituteur n'est pas chargé de faire un cours non expresso sur la notion et les attributs de Dieu. L'enseignement qu'il doit donner à tous [les élèves] indistinctement se borne à d'abord leur apprendre à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu. Il associe étroitement dans leur esprit à l'idée de la cause première et de l'être parfait un sentiment de respect et de vénération. **Il habitue chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de celle de sa propre religion.** Ensuite, et sans s'occuper des prescriptions spéciales aux diverses communions, l'instituteur s'attache à faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu, tel que le lui révèlent sa conscience et sa raison. » La conception est intéressante, mélange de mystique et de laïcité qui ouvre cependant la porte à ce que nous vivons aujourd'hui.

La querelle scolaire évoquée plus haut occupe les décennies qui vont suivre jusqu'à la fin de la Seconde guerre mondiale. En 1945, est inaugurée l'instruction civique dans le 2nd degré, portée par l'inspecteur général d'histoire-géographie Louis François. On peut y voir le fruit de l'esprit civique véhiculé par la Résistance. La réforme Haby, qui crée en 1975 le collège unique, introduit un « enseignement d'initiation à la vie économique et sociale ». Puis vient le tour, à partir de la décennie 1980, de « l'éducation civique », confiée au professeur d'histoire-géographie et appuyée sur un programme structuré, avec une forte incitation à traiter de manière transdisciplinaire des thèmes transversaux, ce qui restera pourtant lettre morte.

À partir de 1990, les programmes sont remplis de l'idée que faire vivre la démocratie et les valeurs de la République semble bien plus efficace que de les enseigner simplement. On crée un Conseil national de la vie lycéenne et une grande consultation des lycéens est lancée en 1998: il faut permettre aux jeunes de pouvoir débattre de grands sujets de société. Les programmes de 1998-2000 donnent naissance à l'ECJS, l'éducation civique juridique et sociale au lycée. On peut s'appuyer sur la mise en place des règles, la connaissance des institutions, et enfin la mise en rapport des évolutions de la citoyenneté et des transformations du monde contemporain. Un outil est mis en avant, celui de la culture juridique qui se base sur le

LAÏCITÉ
E
4 coopérative
rtager

8- On est libre d'exprimer ce que l'on veut mais en respectant les autres

11- Les adultes doivent être neutres à l'école. Ils ne doivent pas influencer les élèves

débat; les heures doivent être assurées par des professeurs volontaires de différentes disciplines. Au même moment, une épreuve d'éducation civique est introduite au Brevet des collèges, mais l'ECJS est toujours absente des séries technologiques et elle n'est pas évaluée au baccalauréat général. Il faudra attendre 2010 pour qu'un enseignement de lettres histoire-géographie éducation civique soit introduit au lycée professionnel et évalué au CAP, BEP et au baccalauréat professionnel. Ce qui en soi est bien tardif... En 2015, dans le contexte qui est connu, l'état lance une « Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République et la laïcité »: il s'agit d'articuler un enseignement moral et civique à tous les niveaux, pour toutes les voies et dans tous les degrés, à un enseignement laïc des faits religieux. Le référentiel des compétences professionnelles est revu en conséquence: la première compétence mise en avant pour les membres de la communauté éducative est « de faire partager les valeurs de la République, savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique, ainsi que les valeurs républicaines de liberté, égalité et fraternité, la laïcité, le refus de toutes les discriminations ». Dans le même temps le socle commun de connaissances et de compétences, domaine 3, insiste sur « la formation de la personne et du citoyen ». L'enseignement

moral et civique, créé à la rentrée 2015, prévoit 300 heures dédiées sur l'ensemble de la scolarité, basées sur une pédagogie active. La participation des établissements aux grandes journées commémoratives, ainsi que la célébration des symboles républicains, tout comme l'affichage de la charte de la laïcité dans tous les lieux scolaires, sont encouragés.

Il s'agit bien de mettre en avant des compétences transdisciplinaires dans le cadre « à la française » que nous connaissons, où l'interdisciplinarité est difficile à faire vivre. Tout repose beaucoup sur l'enseignement des professeurs d'histoire géographie ou de lettres, et la culture des valeurs de la République n'est peut-être pas autant partagée que nous pourrions le souhaiter parmi les enseignants.

Comment les différentes disciplines participent-elles aujourd'hui à l'enseignement des valeurs de la République et de la laïcité? Il est assez difficile au final de trouver des sources qui permettent d'avoir une vision d'ensemble de ce qui est fait dans les établissements scolaires. La preuve en a été faite lors de l'hommage à Samuel Paty: lors de la mise en commun, beaucoup d'enseignants ont avoué souvent qu'ils ignoraient ce que font leurs voisins. La méconnaissance

est réelle semble-t-il, dans certains établissements au moins.

Le rapport IGN d'avril 2015 « Valeurs de la République » est basé sur la participation de chaque discipline à cet enseignement. Il évoque les possibilités de participation des différentes disciplines à l'enseignement des valeurs de la République dans les programmes, petits extraits d'éducation à la laïcité...

HISTOIRE GÉOGRAPHIE OU « LE TEMPS ET L'ESPACE DE LA RÉPUBLIQUE ET DE SES VALEURS »

L'histoire-géographie participe « à la construction d'une identité individuelle et collective, à l'élaboration d'un système de référence, à l'appropriation d'un sentiment d'appartenance, à une collectivité et à l'adhésion réfléchie et active à un projet politique et géopolitique, en référence à des racines, à un territoire. » En France, l'enseignement de l'histoire et de la géographie fonctionnent historiquement en une association étroite et sans cesse renouvelée avec le projet éducatif et politique porté par le gouvernement. L'histoire et la géographie apportent une contribution naturelle à la formation aux valeurs de la République et de la laïcité. Ernest Lavisse en 1890 a eu cette très belle phrase citée dans le rapport de l'Inspection générale: « Le rôle de l'historien est d'enseigner à l'enfant à rendre à tous les peuples la justice qui leur est due, à élargir l'horizon de son esprit et à la fin lui laisser avec la connaissance de son pays et de l'état du monde la notion claire de ses devoirs de Français et de ses devoirs d'homme ». En entraînant les élèves au décryptage du passé d'hommes et de sociétés de différents horizons, nous leur permettons de former des citoyens aptes à comprendre le présent. L'histoire s'inscrit dans le temps long du développement des valeurs de la République. La géographie a retrouvé dans les années 1990 et 2000 une dimension profondément citoyenne; elle aide à développer le sens critique, à se situer dans la société et dans le monde, en apportant des connaissances, mais en donnant surtout des méthodes d'analyse et de repères. Elle étudie le lien entre les hommes, les différences; elle donne une grille de lecture de la France et du monde contemporain, afin de pouvoir se situer en acteur responsable et en citoyen. L'ouverture sur le monde permet de faire prendre conscience aux élèves des interactions croissantes et des dynamiques multiples des territoires, à toutes les échelles, du local au mondial. C'est l'occasion de réfléchir aux inégalités, aux diversités des sociétés, au respect des différences et des modes de vie des cultures et des croyances.

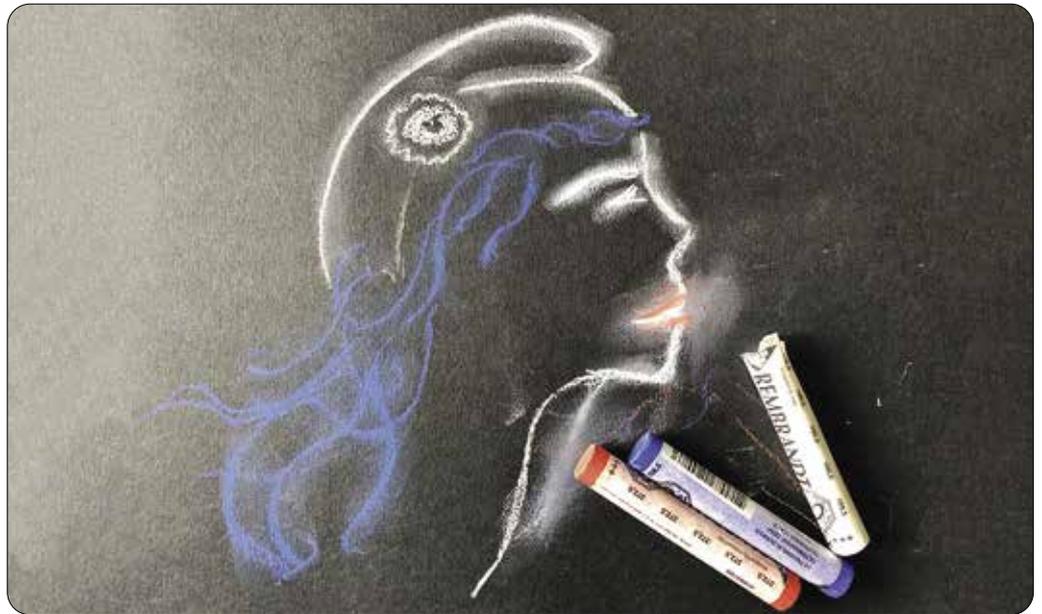


PHILOSOPHIE

Les spécialistes de philosophie expliquent qu'elle ne peut exister « indépendamment d'une représentation raisonnée des valeurs de la République, de valeurs de vie commune, d'un horizon social et politique compris de manière sinon univoque du moins cohérente et partagée; elle vise dans l'ensemble de ses démarches à développer chez les élèves le sens de la responsabilité intellectuelle et contribue ainsi à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel, capables de mettre en œuvre les démarches critiques. Elle mobilise de nombreux éléments de connaissance, notamment pour la maîtrise de l'expression et de l'argumentation, la culture littéraire et artistique, les savoirs scientifiques et les connaissances de l'histoire. Elle « aide chaque élève à accéder à l'exercice réfléchi du jugement en s'adossant à une culture issue de diverses traditions intellectuelles et morales ». Si les valeurs de la République ne sont pas mentionnées directement dans les programmes de philosophie de classe de terminale, elles y figurent de manière incidente: y sont très nettement déclinées les notions de culture, de religion, d'histoire, de vérité, de société, de justice, du droit et des croyances. Les grands auteurs Platon, Aristote, Marc Aurèle, Saint-Augustin, Hobbes, Rousseau, Tocqueville, Marx, Foucault y sont évoqués, chacun d'eux ayant eu un rôle essentiel à jouer dans la construction actuelle de notre société ».

LETTRES

« L'enseignement des lettres est d'abord une discipline de culture. L'appropriation des valeurs de la République ne peut se faire sans un système de références et de représentations qui permette aux élèves de prendre conscience de leurs repères et de leurs racines. Les œuvres littéraires, celles de Bossuet, de La Fontaine, de La Rochefoucauld, de Balzac, de Zola, des grands auteurs antiques, évoquent tous la vie, les sociétés, des questions morales au sens large. Elles proposent des représentations du monde et sont des espaces de discours sur le monde. La littérature est un outil formidable pour évoquer les questions d'ordre éthique, de manière vivante et parfois même plaisante ».



ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE

L'éducation artistique balance entre la nécessité perpétuelle de transmettre la richesse des héritages et des racines, et la nécessité de développer des pratiques expressives et créatives. Elle enseigne la complexité des valeurs, l'éducation à la sensibilité, le lien entre la valeur artistique des créations passées et la tradition savante occidentale, la figure de l'artiste comme une figure parfois contestée... L'étude des œuvres artistiques s'adosse le plus souvent à un ensemble de valeurs plus ou moins explicites et reconnues par les individus qui relèvent d'une même culture. L'éducation à l'art semblerait reposer sur la mobilisation et le partage de valeurs communes, l'identité culturelle faisant référence. Elle vise à enseigner à se décentrer de ses propres repères, à prendre des distances avec des valeurs propres pour en envisager d'autres, ce qui amène à l'altérité. L'étude de l'art est aussi un dépassement des tensions, et l'un des objectifs de l'éducation artistique vise justement à s'en défaire positivement, à ne pas être emprisonné, à relativiser les seuls repères personnels qui s'apparentent parfois à des croyances ou à des stéréotypes. Elle apprend que l'interférence entre le spectateur et l'œuvre est toujours présente, mais qu'on doit la dépasser pour exister réellement. Les programmes d'histoire des arts de 2008 précisent bien que « l'objectif de l'enseignement est de donner à chacun une conscience commune, celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde. Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables, les œuvres d'art de l'humanité ».

MATHÉMATIQUES

Si à priori le rôle des mathématiques dans l'enseignement des valeurs de la République est largement moins évident que celui du professeur d'histoire-géographie, il n'est cependant pas à négliger, loin de là. Trois aspects sont enseignés dans les mathématiques: l'aspect historique et critique, logique et civique. Les mathématiques sont la science qui étudie par le moyen du raisonnement déductif les propriétés des êtres abstraits, nombre, figure, géométrie, fonctions, espace, ainsi que les relations qui s'établissent entre eux. L'étude des mathématiciens anciens tout comme les matières précédentes, donne à l'élève une perspective historique de ses racines et des origines de l'humanité. Un certain nombre de grands mathématiciens participèrent de près au mouvement d'émancipation des peuples et des idées de la fin du dix-huitième siècle: Leibniz, Euler par exemple. On rencontre depuis l'Antiquité des mathématiciens persécutés pour leurs idées, leur liberté de penser, comme Hypathie d'Alexandre ou Sophie Germain. De la même manière, la logique mathématique peut initier à la logique des textes de droit et de justice. Le corpus de textes fondateurs et législatifs nécessite la mise en place de systèmes argumentatifs plus ou moins issus du monde romain, et l'argumentation est évidemment l'un des points forts enseignés en mathématiques. Les textes de lois sont très souvent rédigés dans un langage codifié, faisant abondamment usage des structures logiques, des conditions, conséquences, conjonctions et disjonctions. L'initiation au raisonnement déductif participe de la construction du citoyen. Pour être à même de voter, le citoyen doit être capable de s'informer, de vérifier les assertions contenues dans les programmes des candidats, de distinguer les croyances et les jugements, de se préparer aux préjugés et donc exercer sa pensée rationnelle. La démarche scientifique développe la rigueur intellectuelle des élèves et leur esprit critique à l'argumentation. Enfin, les mathématiques travaillent sur les faits et leur définition.

Ces exemples disciplinaires montrent bien que la question des valeurs de la République et de la laïcité, question cruciale et déterminante, doit être prise et est prévue aujourd'hui dans les programmes comme une question transversale. Cependant, l'application dans les faits, au cœur des projets d'établissement, repose encore beaucoup sur l'action de quelques volontaires plus impliqués. **L'on voit bien que, si la laïcité a pénétré la pédagogie, au fil des décennies et des querelles politiques, il est encore trop difficile de mettre en place une pédagogie de la laïcité.** Peut-être parce que notre définition même de la laïcité doit être interrogée : chacun aimerait la vivre à sa manière, « à la Française ». Et que l'école et la pédagogie à elles seules ne peuvent résoudre des problématiques sociétales aussi lourdes, même si leur rôle reste essentiel, comme l'ont montré les épisodes tragiques que nous avons vécus. ■

POUR ALLER PLUS LOIN :

- [Les motions « laïcité » du SNPDEN-UNSA](#), depuis 2014, classées chronologiquement ou par thèmes
- Le site de Philippe MEIRIEU : www.meirieu.com
[Parce qu'ils sont profondément attachés à la laïcité les mouvements d'éducation populaire ne veulent pas l'enseigner comme un catéchisme](#), Tribune du Monde, le 13 décembre 2020
- Le rapport de Jean-Pierre OBIN, 2004, [Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires](#)
- L'ouvrage de François DUBET et Marie DURU-BELLAT, paru en août 2020, [L'école peut-elle sauver la démocratie ? que vous pouvez retrouver chroniqué en page 63 de cette revue](#)
- [Tribune de Jean BAUBÉROT](#), Historien et sociologue, Le Monde du 14 décembre 2020
- [Le discours d'Aristide BRIAND à l'assemblée, le 3 juillet 1905](#), reparu dans Le Monde daté du 15 décembre 2020

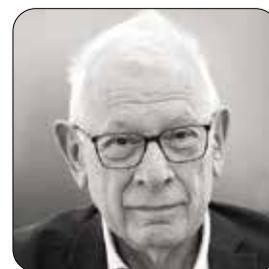


RESSOURCES PÉDAGOGIQUES MENTIONNÉES DANS LE VADEMECUM LAÏCITÉ OCTOBRE 2019

- Pages consacrées à la laïcité sur le portail Éduscol - La laïcité à l'école <http://eduscol.education.fr/pid23591/la-laicite-a-l-Ecole.html> - Le cahier des charges de la laïcité à l'école <http://eduscol.education.fr/cid126696/la-laicite-a-l-Ecole.html> - La Charte de la laïcité à l'école <http://eduscol.education.fr/cid73652/charte-de-la-laicite-a-l-Ecole.html>
- Publication du Haut Conseil à l'Intégration - Abdenour Bidar, Pour une pédagogie de la laïcité à l'école, La Documentation française, Paris, 2012 <http://archives.hci.gouv.fr/Pour-une-pedagogie-de-la-laicite-a.html>
- Laïcité des personnels enseignants - <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98771/concours-recrutement-des-enseignants-des-conseils-pour-preparer-aux-oraux-integrant-les-thematiques-laicitecitoyennete.html>
- Le guide de direction d'école primaire - <http://eduscol.education.fr/cid48582/guide-pratique-pour-la-direction-de-l-Ecoleprimaire.html>
- Pour les chefs d'établissement, sur le site de l'IHE2F - Laïcité, vérité, enseignement, Publications ESENER, 15 octobre 2006 – Laïcité : un concept à défendre ou à promouvoir, Émissions, 18 novembre 2015
- Dans la « Mallette des parents », dédiée aux parents et aux professionnels de l'éducation – Une fiche à l'attention des parents – Une fiche à l'attention des personnels
- Conférences en ligne - Quelle pédagogie de la laïcité à l'école ? 14 novembre 2013 - La laïcité et son évolution en France 15 octobre 2013 - Liberté, égalité, fraternité, laïcité, justice sociale : comment transmettre les valeurs de la République ? 9 décembre 2016 – Éthique et déontologie du fonctionnaire
- La laïcité sur le portail « Valeurs de la République », réseau Canopé – Le Réseau Canopé propose, dans un vaste ensemble sur les valeurs de la République, un dossier sur la Charte de la laïcité, l'enseignement laïque des faits religieux, ainsi que sur l'enseignement moral et civique : <https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/laicite.html> <https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/edquer-a-la-laicite.html>
- Laïcité et enseignement dans la République française - Sitographie qui recense les grands textes (y compris législatifs) et rapports, les ressources à la disposition des enseignants, la nécessaire jurisprudence, des propositions de démarche didactique. <http://www.educasources.education.fr/selection-detail-187074.html>
- Les associations partenaires de l'éducation nationale - <http://eduscol.education.fr/cid59677/parteneriat-avec-les-grandes-associations-complementaires-de-l-Ecole.html> - <http://www.education.gouv.fr/cid21129/les-associations-agreees-et-ousubventionnees-par-l-education-nationale.html>
- Parcours de formation M@gistère - Deux parcours M@gistère sont disponibles : l'un sur la laïcité et l'autre sur l'enseignement laïque des faits religieux.
- Sites utiles - Placé auprès du Premier ministre, l'Observatoire de la laïcité est un acteur essentiel pour le Gouvernement et les pouvoirs publics dans leurs actions au service du respect de la laïcité dans la société française : <http://www.gouvernement.fr/observatoire-de-la-laicite> - L'Institut européen en sciences des religions (IESR) a réalisé un dossier sur la laïcité et l'enseignement laïque des faits religieux : <http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/index6722.html>

2 ou 3 choses que je sais (peut-être) de l'éducation et de la pédagogie...

Nous avons eu l'opportunité, au mois d'octobre, de rencontrer Philippe MEIRIEU, à l'occasion de la parution, à la rentrée scolaire 2020, de son dernier ouvrage, « Ce que l'École peut encore pour la démocratie », paru à la rentrée scolaire 2020 et qui résonne étonnamment en cette période. À cette occasion, Philippe MEIRIEU nous a fait part à la fois de son parcours, de son engagement mais également d'une tentative de présentation historique de la pédagogie. C'est dans un dialogue passionnant entre le professeur et le chercheur qu'il nous conduit à travers quelques figures tutélaires de l'Éducation marquant un engagement fort, éclairé et prometteur.



Philippe MEIRIEU,
professeur des universités émérite
en sciences de l'éducation

Une brève histoire de l'École républicaine

Le projet initial d'une école républicaine est de redonner à tous les petits français et à toutes les petites françaises le sentiment d'appartenir à une même patrie, de parler la même langue – d'où l'éradication des patois –, d'accéder aux mêmes connaissances – d'où les premiers programmes systématiques – et aussi de découvrir les mêmes possibilités de participer à la vie citoyenne. Alors depuis, l'École de la République a été revisitée par « des » républiques et par des moments forts. Je pense à un moment particulier, qui est celui de la Résistance et de la Libération, avec un plan qui est resté inappliqué mais qui a été, à mon avis, une refondation essentielle de l'École de la République et qui est le plan Langevin-Wallon⁽¹⁾. Depuis, nous continuons d'approfondir cet essor. Moi, c'est moins de la République que je parle, car j'en avais parlé dans un ouvrage précédent⁽²⁾, après les attentats, autour de la question de la radicalisation et de la nécessité de lutter contre celle-ci. Là, je m'intéresse à la démocratie parce que c'est une question qui me préoccupe aujourd'hui beaucoup : la montée des populismes d'un côté, la montée

des réseaux sociaux, avec les schématismes, les simplifications, les fake news qui peuvent émerger ici ou là mais aussi la montée des communautarismes de toutes sortes, et pas simplement le communautarisme islamiste, qui existe, évidemment mais de toutes sortes, ainsi que toutes les formes de communautarismes et d'entre-soi. Tout cela me paraît préoccupant au regard de l'idée et du projet que nous avons dans notre pays, comme dans de nombreux autres pays, de vivre une démocratie authentique. Je me suis demandé, depuis plusieurs années, et ce livre est un peu l'aboutissement de cette interrogation, si l'École n'avait pas un rôle à jouer dans cette démocratie : je crois que oui. Alors, je dis dans le livre qu'il est probable qu'il y a 20 ou 30 ans, j'aurais été plus radical, dans un sens où c'est l'École qui aurait eu alors le rôle déterminant à jouer sur l'avenir de nos démocraties. Aujourd'hui, je pense que l'École est un élément parmi d'autres, qu'elle ne pourra rien faire sans les parents, sans les médias, sans un sursaut du côté des politiques, ne serait-ce que pour lutter contre ce phénomène, augmentant de scrutin en scrutin, et qui

gangrène la démocratie qu'est l'abstention. Si elle ne peut pas tout seule, l'École peut jouer un rôle pour faire avancer ces deux idéaux, à savoir « penser par soi-même » qui est l'idéal kantien et l'idéal des Lumières⁽³⁾ et, en même temps, « fabriquer du commun ».

Ce qui est compliqué, dès l'école, c'est que ce sont deux injonctions qui peuvent apparaître contradictoires parce que si l'on pense par soi-même sans avoir le souci du commun, on bascule dans l'individualisme et l'affrontement et, a contrario, si on a le souci du commun sans permettre aux gens de penser par eux-mêmes, on risque de basculer dans des formes de communautarismes voire de totalitarismes. Articuler la prise en compte de singularités, que l'on respecte, avec la construction collective du bien-commun, je crois que c'est un enjeu fondamental de notre avenir, encore plus fondamental depuis quelque temps puisque nous savons que notre avenir et celui de notre planète ne sont pas garantis à l'infini. Respecter et promouvoir les singularités tout en permettant à celles-ci de travailler ensemble

sereinement à un avenir commun pacifié me semble un enjeu fondamental. Je crois précisément que sur ces 2 enjeux précis, en classe, à l'École, mais aussi dans de nombreux lieux périscolaires et extrascolaires (les associations, les mouvements d'éducation populaire, les mouvements pédagogiques), on peut faire quelque chose et contribuer à ce que la démocratie soit un peu plus vivante et moins menacée qu'elle ne l'est aujourd'hui.

DÉMOCRATIE ET ÉCOLE DÉMOCRATIQUE?

Il faut, selon moi, lever tout de suite un malentendu : l'École n'est pas une institution dont le fonctionnement doit être démocratique. Il n'est ainsi pas question de demander aux élèves du cours préparatoire de voter sur la répartition des disciplines tous les jours ou de demander aux élèves de 6^e s'ils veulent supprimer les mathématiques l'année suivante !

La génération des adultes a le devoir de décider ce qu'elle estime nécessaire d'enseigner à ceux qui viennent au monde pour que ceux-là habitent le monde et, à cet égard, l'École est une préparation à la démocratie, ce n'est pas une institution dont le fonctionnement lui-même est démocratique. Là-dessus, un des pédagogues qui m'a le plus intéressé est Janusz KORCZAK ⁽⁴⁾. On connaît KORCZAK en raison de sa fin tout à fait extraordinaire, en 1942 : il s'est réfugié dans le ghetto de Varsovie avec 192 enfants juifs et apprend que la Gestapo va venir arrêter tous ces enfants ; un passeport américain lui est proposé pour fuir du ghetto mais il refuse d'abandonner les enfants et, le lendemain, il accompagnera ces enfants jusqu'au train qui les conduira tous à Treblinka, où ils seront gazés le jour-même. Cet homme a véritablement donné sa vie pour les enfants ! Il a été

n'est pas la seule structure qu'il imagine – il en imagine également des plus simples et des plus évidentes - un tribunal. Il est ainsi face à des gamins qui sont extrêmement violents puisque ce sont des orphelins, des enfants qui ont le vécu de la rue qui, pour la plupart, ont vu leurs parents mourir pendant la première guerre mondiale et il peine à créer une ambiance de sérénité. Ces enfants sont toujours dans ce que les psychologues appellent « le passage à l'acte ». Il y a quelque chose qui les ennuie, qui les embête, ils sont alors immédiatement dans la réaction, dans l'impulsion et celle-ci est très souvent violente. Une violence verbale, une violence physique que KORCZAK peine à endiguer. Il essaie alors toute une série de méthodes pour contrer cette violence mais aucune de ces violences ne cesse vraiment, jusqu'au moment où il invente, et c'est ce que

fants qui sont superbes. Là, il fait, de nouveau, quelque chose qui est encore un coup de génie démocratique en termes de formation à la démocratie parce qu'il demande de surseoir à la violence pour prendre le temps de penser, de réfléchir et de se nourrir d'œuvres et de cultures qui permettent de penser et de réfléchir encore mieux. Cela, c'est extraordinaire ! On ne dit pas à l'enfant : « non, tu n'as pas le droit de te battre ! » ; KORCZAK a essayé, mais cela ne fonctionne pas. Il sait également que si l'on dit à l'enfant : « non, tu n'iras pas te battre ! », celui-ci ira se battre dès que l'on aura le dos tourné ! Enfin, il ne dit pas non plus à l'enfant : « oui, tu as le droit de te battre ! », parce qu'il y a bien un interdit de la violence qui structure nos sociétés, qui est la loi fondatrice. Non, il dit aux enfants : « tu réfléchis avant de te battre ». C'est une façon de lui dire « tu prends le

Ce sursis-là, c'est quelque chose de fondateur, c'est quelque chose qui est, d'une certaine manière, ce que nos institutions démocratiques tentent de faire au quotidien, qui est ce qui serait nécessaire pour que notre démocratie fonctionne correctement et non plus à coups de boutoir, avec des décisions trop rapides

je trouve être un coup de génie extraordinaire, parce qu'il est une préparation fantastique à la démocratie, un dispositif pédagogique dans lequel il dit à ces gamins : « vous pouvez taper sur n'importe qui, n'importe quand et tant que vous voudrez mais, à une condition, c'est de prévenir l'intéressé 24 heures à l'avance et par écrit ! » Il installe dans l'orphelinat une « boîte des bagarres » dans laquelle on peut aller écrire : « ta tête ne me revient pas » ou « là, tu m'as insulté, je me vengerai demain ». Il y a une petite révolte dans l'orphelinat car les enfants disent : « mais, monsieur il y en a qui ne savent pas écrire parmi nous ! ». KORCZAK leur répond qu'il peut leur apprendre à écrire éventuellement, que certains peuvent lui dicter leur lettre. KORCZAK prend, sous la dictée des enfants, les lettres prévenant leurs camarades qu'il va y avoir un « contact violent » le lendemain. Il s'aperçoit d'ailleurs qu'une grande partie des lettres ne sont pas finies ou qu'elles sont abandonnées lorsque les enfants essaient d'expliquer leurs raisons. Ces raisons elles-mêmes s'effondrent ! D'une certaine manière, l'exigence de l'écriture de cette lettre les amène à abandonner cette « impulsion ». Et puis, le soir, KORCZAK récolte dans la « boîte des bagarres » un certain nombre de lettres. Il les lit devant les enfants qui sont présents le soir et leur propose d'en parler, d'en discuter entre eux. Il s'aperçoit que ceux qui critiquent ces lettres sont ceux-là même qui les ont écrites ! Et puis ensuite, il leur raconte des histoires, il leur lit des pièces de théâtre, par exemple. KORCZAK est lui-même un écrivain pour enfants, il a écrit de nombreux livres pour en-

temps de surseoir à des impulsions, le temps d'échanger, de te documenter d'entendre un autre point de vue et qui n'est pas le tien et, après, éventuellement, tu agiras ! ». Ce sursis-là, c'est quelque chose de fondateur, c'est quelque chose qui est, d'une certaine manière, ce que nos institutions démocratiques tentent de faire au quotidien, qui est ce qui

L'École est une préparation à la démocratie

également l'initiateur de quelque chose de très important qu'est la convention internationale des droits de l'enfant. En effet, dès 1921, KORCZAK rédige une déclaration des droits de l'enfant, une déclaration extrêmement importante qui arrivera, plusieurs dizaines d'années après, en 1989, à l'actuelle convention internationale des droits de l'enfant. C'est un texte, pour ma part, que j'estime comme tout à fait essentiel.

UN EXEMPLE DÉMOCRATIQUE : LE « TRIBUNAL DES ENFANTS » DE JANUSZ KORCZAK

Comme structure démocratique et à titre d'exemple, KORCZAK imagine ainsi, et ce



serait nécessaire pour que notre démocratie fonctionne correctement et non plus à coups de boutoir, avec des décisions trop rapides. On prend le temps de penser, on ne se laisse pas aller aux impulsions. Dans le tribunal de

disent les enfants, j'exerce un pouvoir éducatif très fort, parce qu'ils vont adapter leurs propos s'ils savent que ce qu'ils disent, je vais leur demander de le préciser, je vais exiger que cela soit rigoureusement formulé, et je vais le noter sur un livre, où chacun pourra venir le consulter ». Avec KORCZAK, on va passer du caprice à la pensée ! La prise de note par l'adulte de ce que l'enfant dit ne peut que l'inviter à dépasser une expression immédiate jusqu'à une expression réfléchie. Je pense que lorsque KORCZAK dit cela, il a raison. Et c'est pourquoi j'insiste là-dessus dans mon livre : l'éducation c'est l'invention de contraintes fécondes. KORCZAK impose des contraintes, il n'est pas dans une éducation totalement libertaire, à la manière de Summerhill, par exemple. Il impose des contraintes : la contrainte de la lettre avant la bagarre, la contrainte du tribunal, mais il y en a bien d'autres ; il y a des tas de dispositifs pédagogiques, des centaines, dans la pédagogie de KORCZAK, mais ces contraintes ne sont pas là pour empêcher l'émergence de la liberté, elles sont faites, au contraire, pour aider l'enfant à accéder à la liberté, dans un sursis à la pulsion et par ce qui précisément va lui permettre de s'exaucer, au-delà de l'impulsion immédiate, au-delà de la pulsion capricieuse, de la reproduction des clichés et des stéréotypes. Ceci afin d'arriver à ce que l'on propose comme l'idéal démocratique à savoir : « penser par soi-même », penser en ayant réfléchi. Or, aujourd'hui, sur cette question, les neurosciences, avec lesquelles je suis par ailleurs régulièrement très critique, nous donnent des éléments extrêmement intéressants. Olivier HOUDÉ nous montre, IRM à l'appui, que la pensée, c'est lorsque le lobe frontal bloque

la réaction immédiate, bloque le réflexe qui émane du cerveau archaïque. Il nous dit que ce qui constitue l'accès à la pensée et à la réflexion, c'est le passage du réflexe à la réflexivité. Il faut bloquer le réflexe pour accéder à la réflexivité, c'est la fonction de ce qu'il appelle « l'inhibition ». Les neurosciences nous montrent cela avec des IRM. Et puisque nous ne disposons pas encore - et j'espère que, nous, les enseignants, nous ne disposerons jamais d'un bouton poussoir sur une table pour déclencher le cortex frontal de nos élèves par une petite impulsion électrique ; ce ne serait plus de l'éducation ce serait complètement du dressage - ce dont

Avec KORCZAK, on va passer du caprice à la pensée ! [...] l'éducation c'est l'invention de contraintes fécondes

KORCZAK, c'est un peu la même chose qui se passe. Concernant cette expérience, je n'irai pas plus loin mais je souhaite apporter une précision essentielle. En effet, dans ce tribunal, l'adulte a un rôle, il ne disparaît pas. Il est le greffier. Il est là, à côté des juges. Eux-mêmes disposent d'un code qui a été rédigé par Janusz KORCZAK et que les enfants doivent respecter d'une manière très scrupuleuse. Ce code commence à l'article 1, jusqu'à l'article 1000 ! L'article 1 étant : « on s'est trompé, la personne accusée, ce n'est pas elle » ; l'article 1000 étant : « c'est extrêmement grave, cette personne est exclue ! » Tous les articles sont ainsi progressifs et impliquent de manière progressive la responsabilité de celui qui est accusé. Il y a donc un code et il y a donc l'adulte. L'adulte est le greffier, il dispose d'un grand livre et écrit ce que disent les enfants, de manière très précise. On a là également un aspect pédagogique qui est absolument fondateur lorsque KORCZAK nous dit : « si je suis là, avec mon livre, à prendre sous la dictée ce que nous

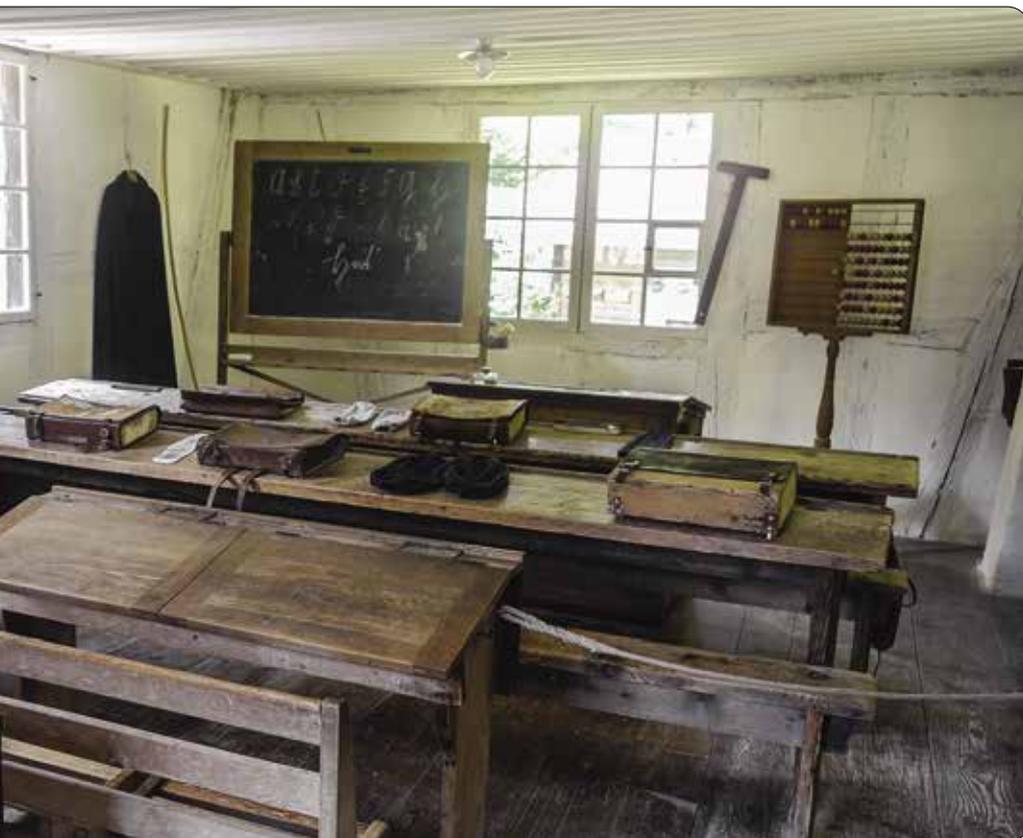
Ce qui constitue l'accès à la pensée et à la réflexion, c'est le passage du réflexe à la réflexivité [...] ce dont nous avons besoin, ce sont des dispositifs pédagogiques, c'est-à-dire c'est d'inventivité, de réflexion sur : « quelles sont les belles contraintes ? »

nous avons besoin, ce sont des dispositifs pédagogiques, c'est-à-dire c'est d'inventivité, de réflexion sur : « quelles sont les belles contraintes ? ».

Georges CANGUILHEM⁽⁵⁾ précise que la normalisation, c'est le cancer, lorsque tout le monde est pareil. C'est l'analogie avec des cellules qui sont toutes les mêmes. C'est alors la mort ! Les contraintes normalisatrices sont toujours des contraintes mortifères, ce sont les contraintes des systèmes totalitaires ; contre cette contrainte-là, il faut des contraintes « normalisantes », c'est-à-dire qui permettent de vivre et CANGUILHEM l'illustre à l'intérieur même de la cellule vivante. La cellule humaine vit parce qu'elle a un système d'échanges avec les cellules qui sont à côté. Il y a des contraintes pour qu'elle vive mais l'une des conditions pour qu'elle vive c'est qu'elle ait cette normativité et, aussi, une singularité. Ainsi, on ne bascule pas dans la normalisation « tous pareil, tous identiques », où toutes font la même chose, au même moment. Cela, c'est le cancer, c'est la mort, et ce n'est surtout pas la démocratie.

**LE COMMUN ET LE SINGULIER ?
LE COLLECTIF ET L'INDIVIDU ?
UNE ARTICULATION
IMPOSSIBLE ?**

J'évoque d'abord cette dialectique forte qui est au cœur de la démocratie et de la pré-



paration à la démocratie, cette singularité au milieu du commun. La classe, c'est un ensemble d'individus singuliers que l'on accepte dans leur singularité mais avec qui l'on partage des connaissances communes, des connaissances qui sont partageables avec chacune et avec chacun. Nul n'est exclu de l'accès à ces connaissances! On partage également des valeurs et, en particulier, la valeur qui permet de partager sa connais-

universitaire, je me suis beaucoup intéressé à la question de la pédagogie différenciée, à la spécificité de chacun, au fait que chacun a une histoire et un rapport au savoir particulier, qui est aussi lié à ses origines sociales, à sa culture, aux rapports qu'il a eu dans sa famille avec les apprentissages et avec la connaissance. On ne peut pas donner à tout le monde exactement la même chose, sauf que le savoir lui-même est identique et

caractérise donc par le fait que je ne peux prouver ni que cela est vrai ni que cela n'est pas vrai. Cette croyance va se diffuser sur le registre de la sympathie, de l'antipathie, de l'adhésion, c'est légitime! Nous avons parfaitement le droit d'avoir des croyances, mais ce ne sont pas des connaissances, ce n'est pas du savoir partageable à l'infini.

Cette dialectique entre le respect de la singularité et celui du collectif est au cœur de la pédagogie. Le travail pédagogique c'est cet effort pour être en permanence attentif à chacun et, en permanence, partager avec tous des savoirs et des projets afin d'accéder aux valeurs fondatrices de la démocratie

sance, c'est-à-dire la coopération. Cette dialectique entre le respect de la singularité et celui du collectif est au cœur de la pédagogie. Le travail pédagogique c'est cet effort pour être en permanence attentif à chacun et, en permanence, partager avec tous des savoirs et des projets afin d'accéder aux valeurs fondatrices de la démocratie. C'est aussi l'écoute, le respect de l'autre, l'acceptation de l'altérité, la capacité à intérioriser l'altérité, pour être plus exigeant encore avec soi-même. Ce sont des valeurs fondatrices de l'école et, pour le coup, de l'École républicaine, si l'on se réfère au grand dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique de Ferdinand Buisson.

Dans mon livre, je dis également, à un moment, qu'à titre personnel, pour des raisons qui sont liées à mon parcours de chercheur

que c'est bien le même savoir que chacun va devoir s'approprier. C'est ce qui caractérise le savoir. J'emprunte cela à un philosophe guère connu mais que j'aime bien et qui s'appelle FICHTE. Ce dernier précise que ce qui caractérise le savoir, c'est qu'il est partageable à l'infini! Le savoir est partageable à tous et à toutes, je ne mets aucune limite au partage des savoirs. C'est ce qui distingue le savoir des croyances! Je peux avoir une croyance tout à fait légitime; je peux croire, par exemple, que je vais me réincarner en grenouille. Je pourrais même essayer de convaincre que chacun d'entre nous va se réincarner dans une grenouille, je pourrais fonder un club, monter un blog, une association, etc. Je fais d'ailleurs remarquer qu'aucun ne pourrait me prouver que ce n'est pas vrai! Mais, moi, je ne peux pas non plus vous prouver que cela est vrai! Une croyance se

S'il est partageable, ce savoir, cela ne signifie pas cependant qu'il est facile à partager! Il peut être très difficile à partager. Ainsi, lire un texte de HEGEL, accéder à la relativité générale d'EINSTEIN, c'est difficile, mais c'est partageable à l'infini. C'est-à-dire que tout humain peut y accéder, et c'est ce pari que tout humain peut y accéder que fait chaque enseignant dans sa classe en précisant pour chaque élève que celui-ci n'y accèdera pas nécessairement par le même chemin. L'enseignant est donc celui qui va être capable d'organiser du collectif, d'organiser ce partage des savoirs et des valeurs tout en accompagnant chacun sur le chemin qui permet d'accéder à ce partage. C'est compliqué, c'est un métier difficile, encore plus difficile sans aucun doute aujourd'hui, pour de multiples raisons.

PRÉDISPOSITION ET PRÉDESTINATION?

Il me paraît en effet très important de distinguer prédisposition et prédestination. Nous pouvons être ainsi prédisposés au diabète ou un infarctus et ne pas faire de diabète ou d'infarctus si l'on prend soin de soi, si l'on suit un régime adapté, et si l'on vit dans un environnement favorable. C'est la même chose pour la dyslexie: il y a des prédispositions, il n'y a pas de prédestination! Il y a des prédispositions, cela est vrai, nous le savons, les généticiens nous le montrent, les neurosciences nous le confirment. Mais elles ne s'actualisent pas toujours nécessairement; c'est le contexte dans lequel elles peuvent s'actualiser qu'il faut regarder. Et nous pouvons agir sur ce contexte-là. Ce contexte, c'est l'Éducation qui le construit. Pourquoi c'est important? Parce que je tente de le dire en faisant éventuellement appel à mon expérience personnelle: ce qui fonde le métier d'enseignant, ce qui nous permet de remettre en chantier, tous les jours, notre effort, notre travail, ce qui nous empêche de nous désespérer, c'est la conviction de l'éducabilité de tous. Ce postulat que tout être peut apprendre et grandir, et que nul n'est condamné à rester à l'écart du cercle des humains. Tout être humain peut grandir; toute exclusion est un échec! Et si je peux dire aujourd'hui « je ne sais pas encore comment faire pour inclure, pour faire apprendre tel élève, pour le faire réussir », je ne peux pas dire « il n'y arrivera jamais! ». La seule chose que je peux dire c'est: « je ne sais pas encore comment faire et nous allons le chercher » mais je ne peux pas dire « il n'y arrivera jamais! ». Le « il n'y arrivera ja-

Janusz KORSZACK



mais » est indécent. Il décide de l'avenir d'un individu comme si l'on était Dieu et comme si l'on pouvait, à la place de l'individu, définir ce que serait son destin. Cet énoncé oublie aussi qu'il y a des bifurcations, que EINSTEIN a été considéré comme un enfant un peu débile, que ZOLA a été mis à la porte parce qu'il écrivait mal le français, etc. Nous sommes devant suffisamment de cas similaires pour ne pas figer quelqu'un, à un moment donné de son existence. Il nous faut avoir cette conviction, ce pari de l'éducabilité de tous. Et en même temps, ce pari, c'est pas celui de quelque chose que je peux fabriquer moi-même. C'est un des nœuds essentiels de mon livre : on doit parier que tout être est éduicable mais l'éducation n'est pas une fabrication. Je ne fabrique pas ! J'ai ainsi écrit un livre, il y a quelques années ⁽⁶⁾ dans lequel je dénonçais les mythes de la fabrication de l'humain depuis Pygmalion jusqu'à Robocop en passant par Frankenstein et avec lequel je montrais que l'éducation, ce n'est pas fabriquer de l'humain, c'est créer les conditions de l'émergence de l'humain. C'est créer les conditions pour que quelqu'un décide d'apprendre. On n'apprend pas à la place de quelqu'un, je n'apprends pas à nager à la place de quelqu'un, je n'apprends pas les mathématiques à la place de quelqu'un, je n'apprends pas la géographie ou la philosophie à la place de quiconque. C'est lui qui apprend et ap-

Ce qui fonde le métier d'enseignant, ce qui nous permet de remettre en chantier, tous les jours, notre effort, notre travail, ce qui nous empêche de nous désespérer, c'est la conviction de l'éducabilité de tous

prendre, c'est compliqué ! ARISTOTE, il y a bien longtemps, disait qu'apprendre, c'est faire quelque chose qu'on ne sait pas faire ; il faut quand même le faire pour savoir le faire : on dirait presque du Raymond Devos, ce grand comique français ! Oui, cela est compliqué ! Là j'ai une classe avec 25 enfants, je leur dis : « écrivez un poème et puis chacun d'entre vous va le lire devant la classe », il se peut qu'il y en ait pour lesquels cela est très dur voire violent ! Ils ne savent pas forcément faire, ils ont peur, peur d'être humilié, peur d'être moqué, peur d'être mal noté, etc. et il va falloir que je crée les conditions pour qu'ils osent faire ce qu'ils ne savent pas encore faire. Qu'ils osent le faire en puisant en eux des ressources et en s'appuyant sur des éléments que je vais mettre à leur disposition. Je vais bien évidemment les aider pour apprendre à écrire ce poème, en leur donnant des modèles, des mots, des techniques, mais ce sont eux qui vont

ensuite combiner ces mots, ces techniques, ces termes, qui vont reprendre des formules qui existent déjà. On voit ainsi souvent des professeurs de français qui amènent des enfants à écrire des poèmes en empruntant des tournures de phrases à d'autres poètes. C'est

On doit parier que tout être est éduicable mais l'éducation n'est pas une fabrication [...] l'éducation, ce n'est pas fabriquer de l'humain, c'est créer les conditions de l'émergence de l'humain

une bonne manière d' « entrer dedans », d'oser faire quelque chose ; on s'appuie ainsi sur des choses déjà faites, c'est un premier pas pour le faire soi-même. Puis, ensuite, il faut aller parler devant les autres. Il y en a qui savent faire cela, 3 ou 4 élèves dans la classe, ils ont appris cela en famille, ils le font très bien, ils le feraient dans n'importe quelle autre structure – MJC ou centre social – et au théâtre ils ont le premier rôle. Et il y en a qui ne font rien de tout cela ! Il faut qu'ils aient le courage, c'est à moi alors, enseignant, de leur montrer tout cela et en leur montrant d'abord qu'ils ne risquent rien, que l'espace d'apprentissage est hors menace. Il faut en effet que je n'ai pas de menace pour oser faire quelque chose que je ne sais pas faire ! Que cela soit la menace d'être humilié ou d'être définitivement exclu si je me trompe, etc. Dans cet espace hors menace, il faut que je me sente appelé par un être de chair et de sang qui incarne cette possibilité qui

m'est donnée. Ainsi, nous avons tous appris, nous les enseignants, pendant le confinement que nous avons vécu, et si nous ne le savions pas suffisamment, nous l'avons alors redécouvert, cette importance de la présence et même de la figure tutélaire de cet enseignant qui appelle, par son comportement, par sa voix, par sa présence, par son regard, par la manière dont il habite l'espace scolaire. Celui qui appelle chacun à partager et qui lui confère ce courage des commençants. C'est un courage qui n'est évidemment pas facile quand, pendant toute sa vie, on a été habitué à l'échec, quand jusque-là on a été identifié comme un élève en grande difficulté et que tout à coup, on voudrait le mobiliser sur des équations mathématiques ou sur le fonctionnement d'une machine à commande numérique, ou sur un texte littéraire. C'est très compliqué mais, en même temps, je crois que cela est fondateur. Seul l'autre grandit et apprend mais je dois tout

Ainsi, nous avons tous appris, nous les enseignants, pendant le confinement que nous avons vécu, et si nous ne le savions pas suffisamment, nous l'avons alors redécouvert, cette importance de la présence

faire et créer toutes les conditions possibles pour qu'il puisse grandir et apprendre. À titre d'exemple, l'anorexie scolaire est, pour l'élève qui ne veut pas apprendre, une prise



de décisions dans lesquelles il s'est souvent enkystré. C'est l'idée qu'il est un bon à rien, qu'il n'y arrivera pas, mais c'est à moi de créer les conditions pour lui redonner cette confiance, ce courage de faire exploser tout ce qui l'enferme.

QUE FAIRE D'UNE ÉCOLE QUI DONNE LE SENTIMENT D'ÉVALUER, DE TRIER PAR LE BIAIS DES NOTES ?

Tout dépend de comment les notes sont utilisées ! Je ne vais pas rentrer dans le débat sur la docimologie, il y a des connaissances en matière de docimologie qui sont désormais stabilisées depuis presque un siècle et qui nous montrent que la confiance que l'on peut avoir dans les notes est très réduite. Il faudrait beaucoup trop de correcteurs pour disposer d'une note objective mais je ne veux pas rentrer dans ce débat. Ce qui m'intéresse, c'est plus que la note, l'évaluation. Et ce qui m'intéresse plus que l'évaluation, c'est l'exigence ! La question, c'est : « qu'est-ce que j'apprends à l'élève ? Est-ce que je lui apprends quelque chose qui relève de l'obéissance à une injonction de ma part et, quand je disparaîs, l'élève revient là où il en était ? Ou est-ce que je lui permets d'intérioriser

pour me permettre de devenir meilleur que moi-même » ; c'est-à-dire me permettre de progresser ! Je raconte mon parcours d'instituteur dans les Yvelines et, à cette époque, je pratiquais le texte libre de FREINET c'est-à-dire que, tous les matins, je faisais avec les enfants un « quoi de neuf ? » où chacun racontait ce qu'il avait vécu et je les orientais alors pour leur permettre de raconter ce qu'ils souhaitaient. Une élève pouvait ainsi me parler d'une émission de télévision qu'elle avait appréciée, elle en faisait un texte et, ce texte, elle venait l'écrire au tableau. Elle écrivait au tableau à côté de moi et là, on regardait ensemble avec toute la classe, ce que l'on pouvait proposer à cette élève pour améliorer son texte. Alors un tel pouvait nous dire : « je ne comprends pas ce qu'elle veut dire », tel autre souhaitait ajouter un adjectif, un autre encore indiquait qu'il ne savait pas trop ce qu'elle voulait dire, un élève indiquait des fautes d'orthographe... À chaque proposition, je me tournais vers l'élève qui était venue au tableau et je lui disais : « qu'est-ce que tu en penses ? » En effet, ce qui m'intéresse, ce n'est pas que l'élève corrige son texte, c'est que les élèves réfléchissent et qu'elle se demande dans sa tête si l'apport qui a été fait par les autres lui permet ou non d'améliorer son texte ; et c'est cette réflexion-là qui est porteuse d'exigences qu'elle va intérioriser. C'est de la coopération et c'est l'articulation du singulier et du commun. Lorsqu'on réalise cela, le collectif est au service de chacun et chacun est au service du collectif : on est dans une interaction entre le singulier et le commun. PIAGET, WALLON et VYGOTSKY, les grands psychologues de psychologie cognitive, nous disent tous « l'intelligence est la socialité intériorisée », c'est la capacité d'intérioriser les critiques, les points de vue, les

idées qui viennent des autres, sans renoncer à son point de vue personnel et de ressaisir tout cela pour améliorer ce point de vue personnel. Affiner, prendre en compte les objections, prendre en compte les propositions d'amélioration, c'est cela qui me permet cette opération intellectuelle fondatrice qu'on appelle la décentration. Quand je produis quelque chose, je me mets à la place de celui qui lit. Cette décentration-là, c'est ce que pratique tout écrivain, toute personne qui est exigeante. C'est celle aussi que pratique l'artisan qui fait un mur, qui sculpte la pierre ou la terre et qui se place du point de vue de l'autre et se dit : « que pourrais-je faire pour l'améliorer et pour m'améliorer ».

Alors vis-à-vis des notes, ce qui m'intéresse avant tout au-delà, c'est la fonction éducative de l'école dans l'amélioration de l'intériorisation de l'exigence. Permettre ainsi à chaque enfant de devenir exigeant avec lui-même sur tout ce qu'on lui propose. Cela va de la manière dont il colle ses gommettes jusqu'à la façon dont il rédige sa dissertation en étant capable de la relire avec le point de vue et toutes les objections possibles à ce qui a déjà été produit. C'est cela la fonction éducative de l'école ! Il y a aussi une fonction sociale de l'école qui est la distillation fractionnée. C'est le « tiers exclu » : on exclut toujours le tiers qui est le plus en difficulté. Cette fonction-là, personnellement, je la désapprouve et notamment je la considère comme scandaleuse, particulièrement jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, jusqu'en fin de 3^e. Il ne devrait pas y avoir d'exclusion, dans tous les sens du terme. Il ne devrait pas y avoir d'enfants qui se sentent exclus du partage du savoir. Nous avons donc clairement du travail à faire pour cela ! Par ailleurs, que la société fasse

« *l'évaluation n'est pas faite pour savoir si je suis meilleur que les autres, elle est faite pour me permettre de devenir meilleur que moi-même* »

riser l'exigence de précision, de justesse et de vérité ? Est-ce que je le fais progresser, en somme ? Personnellement, et pour faire exemple, en tant qu'enseignant, y compris à l'université, je recevais des tas de copies. Je mettais ainsi une première note mais je l'assortissais de trois conseils et je demandais à l'élève ou à l'étudiant de reprendre sa copie avec les conseils que je lui avais donnés et puis de me faire une deuxième mouture et ce n'était alors que cette deuxième mouture que je retenais pour l'évaluation. L'intérêt ici, c'est bien évidemment que l'élève ait un regard exigeant sur son propre travail et qu'il intériorise l'idée qu'il peut perfectionner ce qu'il a fait. Si l'exigence reste extérieure, si c'est le professeur qui est exigeant, si c'est le parent qui est exigeant, si c'est l'animateur qui est exigeant, quand ces gens-là disparaissent, l'enfant-élève-étudiant se laisse tomber au plus bas ! Si je veux que l'élève devienne exigeant à l'égard de lui-même, alors c'est le changement même de l'idée d'évaluation qui se fait jour ! Comme le dit très bien Albert Jacquard, qui a été très important pour moi, « l'évaluation n'est pas faite pour savoir si je suis meilleur que les autres, elle est faite



ce qu'il faut pour sélectionner les meilleurs chirurgiens, je suis le premier à être d'accord avec cela, parce que j'espère qu'en tant que patient, on ait fait ce qu'il faut pour sélectionner les meilleurs; cependant, dans ce cas nous sommes dans une fonction de formation professionnelle et non pas de formation à la citoyenneté. Je voudrais que même dans la formation professionnelle et même dans les lycées professionnels il y ait cette formation à l'exigence et à la citoyenneté et je suis le premier à regretter que les nouvelles mesures qui s'appliquent dans les lycées professionnels, depuis cette rentrée, écartent, beaucoup plus que cela n'était le cas, un certain nombre de disciplines dites « générales » dont les horaires ont été significativement amputés. Cela me paraît aller tout à fait à l'encontre de la formation de tous à la citoyenneté.

LE TRAVAIL MANUEL, UN OUTIL POUR LA DÉMOCRATIE?

En effet, je cite à un moment, dans mon livre, un personnage que j'aime beaucoup et que j'ai eu la chance de rencontrer au cours d'un colloque. Il s'agit d'un professeur de philosophie américain, Matthew CRAWFORD^[7], qui a cette double vocation d'être à mi-temps professeur de philosophie dans une des plus grandes universités américaines et sur son autre mi-temps d'être réparateur de motocyclettes chez le garagiste de son quartier ce qui, vous l'avouerez, est assez

L'apprentissage de la vie, c'est l'apprentissage de l'irréversibilité

rare chez les professeurs de philosophie! Matthew CRAWFORD a écrit deux livres, traduits en français. Le premier s'appelle *L'éloge du carburateur* et l'autre s'appelle *Contact*. Ce sont des livres extraordinaires! Dans le premier livre, CRAWFORD montre que lorsqu'on manipule avec précision un moteur, cela apprend à se concentrer, cela apprend à rechercher les causalités, à faire des hypothèses, à vérifier ces hypothèses; en bref à réaliser toutes les opérations mentales que l'on demande de réaliser dans les plus hautes études des meilleures écoles! Dans le second ouvrage, *Contact*, il a suivi toute une série d'enfants et montre que la présence des écrans a éloigné l'enfant des manipulations concrètes et fait vivre ce dernier dans le règne d'une forme de toute-puissance avec son joystick. Il détruit tous ceux qu'il veut mais ces gens-là se relèvent dès qu'ils sont détruits! Nous sommes dans une réversibilité absolue! Le jeu vidéo c'est, en effet, la réversibilité. Le réel, ce n'est pas la réversibilité: il y a des choses que, lorsque je les ai détruites, elles sont détruites! Et sur notre planète, il y a maintenant des choses qui sont détruites, et si nous continuons à les

détruire, elles ne seront donc plus là! L'apprentissage de la vie, c'est l'apprentissage de l'irréversibilité. C'est aussi l'apprentissage du rapport à la résistance des matériaux. La résistance des matériaux, CRAWFORD insiste beaucoup là-dessus. Ainsi, dans le cadre du travail avec le bois, on doit faire avec les matériaux, on doit faire avec le bois. Alors, bien sûr, on peut s'énerver, mais on ne peut pas en vouloir au bois de vouloir nous faire du mal! On s'énerve, on n'y arrive plus ou moins, on le jette, on recommence, etc. Mais on apprend quelque chose de fondamental, dit Matthew CRAWFORD: c'est que l'on n'est pas tout-puissant! C'est qu'il faut faire

Cela ne paraît rien mais apprendre que la violence est inopérante ou contre-productive est quand même un apprentissage nécessaire à la démocratie

avec pour créer. Il nous montre très justement que, d'une part, cela permet à l'enfant de contrebalancer cette influence des écrans et de la toute-puissance qu'il lui est renvoyée et, d'autre part, cela constitue un « dispositif attentionnel ». CRAWFORD est très sensible à cet aspect et j'ai également des travaux personnels qui corroborent cette approche. Nous sommes très sensibles l'un et l'autre au fait que le temps d'attention des enfants diminue de manière très sensible et ne cesse de diminuer. Il n'y a pas que le temps d'écran qui est responsable, il y a également la fatigue, le mode de vie et tous les enseignants peuvent remarquer que maintenir l'attention des élèves est de plus en plus difficile et que demander aux élèves de se taire sans arrêt n'est pas la meilleure méthode. Il faut sans doute trouver autre chose... Il faut donc, comme le dit Matthew CRAWFORD, sans doute trouver un « dispositif attentionnel », un « rituel » tout comme il y a un rituel au théâtre, tout comme il y a un rituel au tribunal, etc. Les rituels ont pour vocation de focaliser l'attention sur quelque chose et d'indiquer quel est le comportement attendu pour réaliser le projet que l'on a ensemble. Et CRAWFORD nous montre – et je suis personnellement totalement de ceux-là – que le travail manuel, même si cette expression paraît un peu ringarde, disons-le; le travail avec les mains (cela peut être découper du carton comme jouer d'un instrument de musique, cela peut être réaliser de la menuiserie ou de la mécanique, cela peut être faire des maquettes ou que sais-je encore) a été beaucoup trop minimisé et a été abandonné par une forme d'intellectualisme qui ignore le caractère à la fois artisanal, matériel et concret de la véritable création humaine, y compris de l'écriture. Il nous indique donc qu'il faut remettre cela au premier plan d'au-

tant plus que les activités concrètes intra familiales qui existaient encore d'une manière systématique il y a quelques années, comme le jardinage ou le bricolage, ont parfois tendance à diminuer. Particulièrement et également, ajoute-t-il, puisque le rapport de l'enfant avec la nature devient problématique. Moi, je dis souvent, lorsque je vais effectuer des interventions en classe, qu'il faut que les enfants apprennent que ce n'est pas en gueulant sur les tomates qu'on leur apprend à pousser! On peut s'énerver, on peut taper du pied, on peut crier, on peut s'énerver pendant très longtemps: cela n'améliore absolument pas la situation de la tomate! La violence à cet égard est absolument inopérante! Cela ne paraît rien mais apprendre que la violence est inopérante ou contre-productive est quand même un apprentissage nécessaire à la démocratie. On peut donc se demander si, à cet égard – et quasiment au ras des pâquerettes (sic!), c'est-à-dire au sens propre – le jardinage ne serait pas une des conditions de la démocratie. Il y a quelque chose à réfléchir sur l'idée que l'on doit entendre et respecter un certain nombre de réalités qui sont celles de la nature, en particulier, et non pas vivre dans une forme de toute-puissance à l'égard de tout et de tous, qui fait que je m'enkyste dans toute cette toute puissance et que je cherche à détruire.

DÉSIR DE SAVOIR? DÉSIR D'APPRENDRE?

Une chose fondamentale, pour moi, est le passage du désir de savoir au désir d'apprendre, que l'on confond souvent. On dit fréquemment: « les enfants veulent savoir », cela est vrai et ils nous interrogent sur de multiples sujets. Mais cela ne signifie pas qu'ils souhaitent apprendre et même, le plus souvent, ils souhaitent savoir sans apprendre, parce qu'apprendre coûte cher, en temps, en énergie, en efforts. Si l'on souhaite savoir sans apprendre, il est tout à fait possible de faire appel à la technologie. Ainsi, on sait

Ce que l'on sait, c'est ce qui nous comble et ce qui nous comble est aussi ce qui nous empêche de penser. La théorie du complot, ça nous comble de satisfaction, de facilité à comprendre le monde.

conduire une voiture sans connaître le fonctionnement précis du moteur. Si l'on voulait comprendre comment fonctionnent tous les objets de notre quotidien, nous n'aurions pas, en outre, la possibilité matérielle de le faire, ne serait-ce qu'en termes de temps. Sauf qu'en éducation, pour filer la métaphore automobile, c'est « d'ouvrir le capot ».

C'est ne pas s'en tenir à ce que l'on sait. Ce que l'on sait, c'est ce qui nous comble et ce qui nous comble est aussi ce qui nous empêche de penser. La théorie du complot, ça nous comble de satisfaction, de facilité à comprendre le monde. Il y a d'un côté les mécréants et de l'autre côté les bons, par exemple. Ça nous comble parce que c'est rigolo, que ça tient la route, pour des tas de raisons. L'enfant qui explique que ce sont les martiens qui ont construit les pyramides d'Égypte, ça lui permet aussi de contredire le professeur, etc. Le savoir comble là où l'apprentissage a besoin d'ouvrir la brèche, de dire « je n'en suis pas sûr ».

Un des chapitres de mon livre, qui est peut-être celui auquel je tiens le plus, s'intitule *Les certitudes ne font pas le printemps*, parce que je crois qu'un des enjeux majeurs de la

Je crois qu'un des enjeux majeurs de la démocratie c'est le combat contre les certitudes

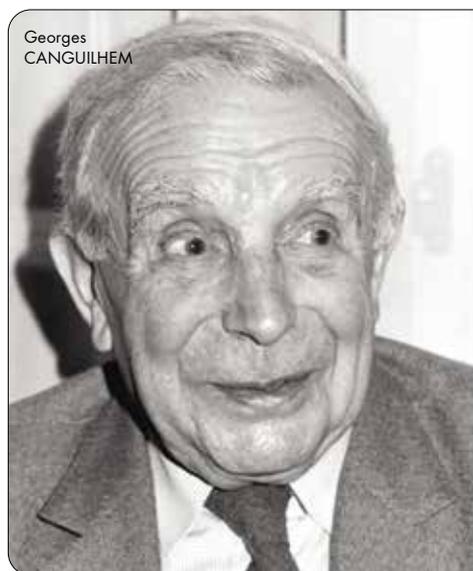
démocratie c'est le combat contre les certitudes. En particulier, contre le fait de ne pas réexaminer les choses, de prendre tout pour argent comptant. Que cela soit le slogan publicitaire ou le slogan politique, dans le registre populiste autour de la thématique du bouc émissaire, que cela soit celui du radicalisme qui sépare les bons des méchants. Tout cela me comble et ne me fait pas progresser, m'empêche d'avancer. Donc, moi, je me revendique comme professeur d'incertitudes si je veux être professeur pour la démocratie. C'est-à-dire que je mets le sujet en recherche et que, d'une certaine manière, je mets de l'achèvement là où il faudrait de l'inachèvement. J'ai quelque chose de parfait qui fonctionne bien, d'idéal. Non, il faut introduire quelque chose qui fait penser, qui met le sujet en déséquilibre. Les certitudes, c'est la voie vers l'enfermement voire le radicalisme. Il peut s'agir du radicalisme islamiste, dont on parle beaucoup mais aussi de forme de radicalisme qui sont des « interdits de penser ». Si j'avais ainsi une définition simple du radicalisme, je dirais que c'est cet « interdit de penser ». Je ne pense pas. Je prends tout ce que l'on me dit pour argent comptant et je m'arrête là. Eh bien, dans une démocratie, le radicalisme c'est l'adversaire. L'alliée de la démocratie c'est la démarche d'apprendre et la recherche perpétuelle d'aller plus loin. C'est être exigeant dans ses apprentissages et il me semble que l'École peut participer à cela, dans la manière dont elle présente les apprentissages aux enfants.

Néanmoins, en matière d'éducation, j'ai souvent parfois l'impression, avec nombreux de mes collègues, de constater que tout a été dit et que tout reste à faire. Ainsi, cela fait quand même un certain temps que l'on sait que les notes, par exemple, ne sont pas un outil de

pilotage intéressant ; il a été dit que travailler de manière à la fois individualisée et coopérative, était préférable, à tous égards, tant pour la motivation que les résultats scolaires, etc. Il y a un certain nombre de choses qui traînent dans le discours éducatif depuis assez longtemps. Je m'inscris dans un courant qui se revendique à la fois de l'émancipation et de la solidarité, qui a au moins un siècle⁽⁸⁾ et qui ne pénètre pas ou très peu une institution qui soit l'ignore soit le combat, par des modes de fonctionnement qui sont à l'opposé de cela. Quand je vois que l'on a encore imposé, à la rentrée, des évaluations individuelles, à nos collègues d'école primaire et de 6^e sur une modalité qui me semble complètement hallucinante, je me dis « dans quel monde vivons-nous ? ». Nous venions de vivre le confinement, un déconfinement assez chaotique, des enfants abîmés, qui ont vécu des choses très douloureuses depuis 6 mois – la solitude, la rencontre de la mort, l'inquiétude, le fait de voir des adultes masqués autour d'eux, etc. Et là, ce que nous savons, et la recherche, à laquelle on fait appel de façon quasiment mythique et que l'on ignore, a démontré que, lorsqu'un individu est déstabilisé à ce point, il n'est pas disponible pour les apprentissages ! Nous savons que la disponibilité pour les apprentissages implique de vivre dans un environnement psychique sécuritaire et l'environnement psychique actuel des enfants est très insécuritaire ! Puisqu'apprendre c'est se déstabiliser, c'est casser des représentations anciennes pour en acquérir des nouvelles, que cela est très insécurisant intellectuellement, cela contrevient au principe qui veut que pour assumer l'insécurité intellectuelle il faut de la sécurité psychique. Nous sommes dans une dynamique de productivisme scolaire dans lequel il faut sans cesse produire, sans cesse évaluer, sans cesse rattraper, comme si l'enfant était une machine qu'il suffisait d'alimenter en essence, l'essence étant les programmes scolaires. Mais non ! Ce n'est pas vrai, un enfant déstabilisé par tout ce que nous vivons, il a besoin, plus que jamais, d'ateliers de philosophie, d'expression artistique, de dispositifs

attentionnels, de retrouver un rapport avec le concret, sans quoi les apprentissages ne peuvent que « passer à la trappe ». Or, c'est exactement le contraire que l'on fait. Aujourd'hui, dans le premier degré, il n'y plus que deux disciplines sur lesquelles on forme les enseignants, ce sont les maths et le français. Il n'y a plus rien d'autre ! On a donc, dans ce mouvement auquel j'appartiens, qui revendique émancipation et solidarité, le sentiment de « ramer à contre-courant ». Parfois, cela est désespérant mais, personnellement, cela ne me désespère pas car, partout où j'ai l'occasion de me rendre, je rencontre des gens formidables qui créent des choses formidables. Celles-là doivent être soutenues, afin, pour reprendre la citation d'Italo CALVINO : « l'enfer des vivants n'est pas chose à venir, s'il y en a un, c'est celui qui est déjà là, l'enfer que nous habitons tous les jours, que nous formons d'être ensemble. Il y a deux façons de ne pas en souffrir. La première réussit aisément à la plupart des gens : accepter l'enfer, en devenir une part au point de ne plus le voir. La seconde est risquée et elle demande une attention, un apprentissage continuel : chercher et savoir reconnaître qui et quoi, au milieu de l'enfer, n'est pas l'enfer, et le faire durer, et lui faire de la place. »⁽⁹⁾ ■

- 1 En 1946 et 1947, au sortir de la Libération, Paul LANGEVIN puis Henri WALLON élaborent un plan très structuré qui, bien que n'ayant pas été mis en œuvre, fait figure de référence en termes d'Éducation.
- 2 Éduquer après les attentats, ESF, 2016.
- 3 KANT, à qui l'on demandait ce qu'était les Lumières, répondait Sapere aude (« Ose savoir ! / Ose penser par toi-même ! »), citation empruntée à Horace.
- 4 Janusz KORSCAK, 1878-1942, médecin polonais, pédagogue, éducateur et militant des droits des enfants.
- 5 Communauté au sein d'une école, la Summerhill school, installée en Grande-Bretagne dans laquelle les principes d'organisation sont la liberté, la démocratie et l'égalité stricte des voix délibératives.
- 6 Frankenstein pédagogue, ESF, 1996.
- 7 Philosophe américain né en 1965, enseignant-chercheur à l'université de Virginie et fabricant de pièces pour motocycles.
- 8 1921, congrès de Calais qui fonde la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (LIEN). Parmi les cofondateurs : John DEWEY, Maria MONTESSORI, Jean PIAGET [N.D.L.R.].
- 9 Italo CALVINO, *Villes invisibles*.



Georges CANGUILHEM



Matthew CRAWFORD

Et maintenant ?

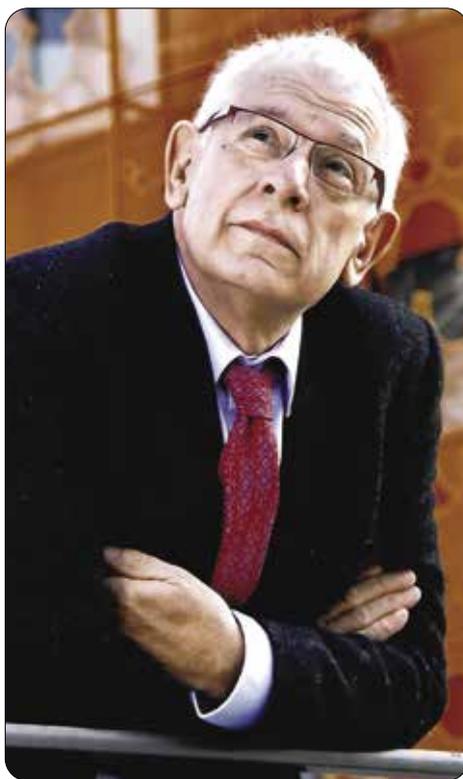
Votre livre Ce que l'École peut encore pour la démocratie, paru en ce début d'année scolaire, ainsi que vos interventions pour présenter votre parcours et votre ouvrage se sont « cognés », « heurtés » à une terrible réalité avec l'assassinat de Samuel Paty.

Pouvez-vous nous dire comment vous avez vécu cet événement, comme individu, comme citoyen, comme professeur et comme pédagogue ?

Qu'avez-vous éprouvé face à cette actualité ?

Quels sentiments vous ont parcouru ?

J'ai été, tout à la fois, effondré et révolté, comme tous les enseignants, je pense. Nous savions, après Charlie Hebdo, Le Bataclan, Saint-Étienne du Rouvray, que les professeurs, attachés de par leur fonction même à la formation à la pensée critique, risquaient d'être la prochaine cible. Mais l'on ne parvient pas bien à imaginer ce genre de choses avant qu'elles ne se produisent. Et, quand elles arrivent, on est parfois encore en proie à une forme d'incrédulité, tant la barbarie reste du domaine de l'impensable. Je me souviens d'une rencontre avec des collègues en janvier 2015 ; l'un d'eux m'a dit alors, à propos des attentats : « Je ne peux pas comprendre. Et même je ne veux pas comprendre. » Il avait raison : d'une certaine manière, la barbarie est incompréhensible à l'humain et il faut qu'elle le reste. Il faut que ce qui peut pousser un être à de telles extrémités nous demeure hors de portée, car c'est un passage à l'acte qui défie toute raison et toute sensibilité. Nous voilà, d'un coup, rappelés au plus fort de l'obscur. Ce n'est plus un grain de sable qui enraye la machine, c'est la machine même de notre conscience qui vole en éclats. « Terreur », « incompréhension », les mots tournent en boucle : comment un être humain peut-il perpétrer de tels actes ? C'est une autre façon de dire à quel point nous sommes démunis devant le mal. D'ailleurs, à force de ne plus vouloir prononcer son nom, nous avons fini par croire qu'il avait disparu.



Et puis, bien sûr, comme tous les Français, j'ai suivi l'enquête et découvert l'ampleur de la machination. J'ai été sidéré de voir comment l'engagement pédagogique de notre collègue avait pu déclencher une réaction en chaîne aussi terrible. J'ai craint, un moment, de voir se développer une suspicion injuste à l'égard d'une cheffe d'établissement dont le comportement m'est très vite apparu exemplaire. Ce ne fut heureusement pas le cas... Aux journalistes qui m'ont interrogé pour savoir si j'approuvais ou non les méthodes pédagogiques de Samuel Paty, j'ai

systématiquement refusé de répondre : non parce que la réflexion sur cette question devait rester à jamais taboue, mais parce que rien, absolument rien, ne doit pouvoir alimenter la rhétorique insupportable et toujours en embuscade du « Il l'avait peut-être un peu cherché »... La moindre mise en doute risquait, en effet, de laisser s'infiltrer le soupçon crapuleux. Comme si l'on pouvait mettre en balance une hypothétique maladresse pédagogique et un assassinat inqualifiable. Rien ne justifie, n'explique ou ne permet de comprendre l'assassinat de Samuel Paty. Rien ne peut être mis en balance avec la vie d'un homme dévoué à son métier et engagé tout entier pour défendre les principes républicains. L'hommage à Samuel ne tolérerait pas la moindre réserve.

Depuis, comme beaucoup de collègues, j'ai réfléchi, loin du tapage médiatique, à partir de ce que nous avons appris du travail de Samuel Paty. En pleine solidarité avec lui, partageant la même volonté d'éveiller les élèves à la liberté d'expression sans humilier quiconque, nous nous sommes interrogés... pas pour critiquer ou condamner ses méthodes, mais pour contribuer à défricher après lui le chemin difficile qu'il avait emprunté : ne rien lâcher sur les principes de la laïcité sans entrer, pour autant, dans une partie de bras de fer où les réfractaires sont confortés dans leur radicalité... témoigner, expliquer sans relâche que la laïcité protège les humains, garantit l'expression des croyances et donne tout autant le droit de caricaturer les religions que celui de critiquer ces caricatures... et se heurter à des élèves sur qui aucune démonstration ne semble avoir prise, des élèves à qui, comme le disait déjà Platon au début de La République, « on

ne peut pas faire entendre raison puisqu'ils ne sont pas dans la raison... Samuel Paty a affronté ce problème que seuls « les esprits forts » – qui ajoutent la prétention à l'inconscience – prétendent avoir déjà résolu... Le pédagogue que je suis se sait assigné ici à la modestie... et à la poursuite d'une réflexion dans la fidélité à la mémoire de Samuel.

Est-ce que cette actualité, suivie par celle de Nice, et coïncidant au procès en cours des attentats contre Charlie Hebdo et de celui à venir contre le Bataclan et de la soirée du 13 novembre 2015, résonne d'une manière particulière et ébranle certaines de vos convictions ?

Oui, je suis ébranlé et j'ai la faiblesse de croire qu'il faut être ébranlé par ce qui s'est passé. Celui qui n'est pas ébranlé campe dans ses certitudes et je crains plus que tout ses certitudes : elles bloquent la réflexion, enkystent le sujet sur lui-même, interdisent tout débat contradictoire et même toute recherche. Les certitudes autorisent à excommunier le monde et même, hélas, à l'anéantir. Elles fonctionnent en comblant en quelque sorte notre désir de savoir et en annihilant notre désir d'apprendre. Or, nous ne progressons que parce que nous préférons le tâtonnement d'un apprendre jamais totalement achevé, toujours en quête de plus de précisions, ouvert à la contradiction... à un désir de savoir accompli qui se donne, lui, « en plénitude », sous la forme d'un slogan, d'une théorie du complot ou d'un dogme indiscutable et qui vient définitivement obturer notre liberté de penser.

Alors, oui, je me suis interrogé. Pour moi qui crois en l'éducabilité des humains, sans exclusive ni exclusion, l'existence même de la barbarie est un échec terrible. Pas un échec personnel, ni un échec de l'école, mais un échec de l'humanité dont je me veux partie prenante. Des actes odieux comme ceux auxquels nous avons assisté en France – mais aussi comme ceux qui se déroulent au Nigeria, en Arménie ou au Xinjiang et que nous ne devons pas oublier au risque de



faire douter de l'authenticité de nos valeurs – pourraient nous faire désespérer des humains. Mais je crois que nous n'en avons pas le droit. « À chaque effondrement de preuve, le poète répond par une salve d'avenir », écrit René Char. À chaque occasion de désespérer de l'éducation, nous devons nous rappeler que le pari de l'éducabilité reste notre raison d'être, ce qui nous fait tenir debout, nourrit notre inventivité et nous sauve de l'esthétisme de la désespérance. C'est pourquoi, après – et peut-être en même temps – que l'ébranlement nous devons renforcer notre détermination. Remettre en perspective notre métier : tout professeur doit être un témoin d'humanité. Il n'enseigne pas seulement pour transmettre des connaissances mais aussi pour témoigner que, malgré les histoires singulières et les croyances différentes de ses élèves, ils peuvent partager les mêmes savoirs et les mêmes valeurs qui permettent ce partage. Il montre ainsi, au quotidien et dans le moindre geste, que ce qui nous rassemble est plus important que ce qui nous sépare, et que l'humain, en nous et dans les autres, est sacré... Cela peut apparaître très abstrait et très loin du quotidien de la classe, mais ce n'est pas vrai : cela renvoie à une pédagogie de la coopération plutôt que de la concurrence mortifère, à une pédagogie du respect de l'autre où la moquerie et l'humiliation sont

bannies, à un enseignement où l'on se soumet ensemble à l'exigence de précision, de justesse et de vérité.

Selon vous, cet événement est-il symptomatique d'une situation spécifique à notre société, à notre École ?

Le terrorisme islamiste renvoie d'abord à une situation géopolitique internationale et il ne faut jamais oublier qu'il participe d'un projet politique, qui se réfère, certes, à une interprétation rigoriste de l'Islam, mais qui s'assume bien comme un outil de prise de pouvoir pour imposer des principes radicalement en rupture avec nos textes fondateurs comme la Déclaration des Droits de l'homme. Il ne faut pas oublier, non plus, que les musulmans eux-mêmes constituent les premières et les plus importantes victimes de l'islamisme politique, et cela depuis de nombreuses années. J'ai moi-même accueilli en France, à l'université Lumière - Lyon 2, au début des années 1990, des professeurs algériens poursuivis par le FIS : à certains, on avait brûlé les cordes vocales, à d'autres on avait coupé la langue pour les empêcher d'enseigner, d'autres encore, qui n'avaient pu s'enfuir, y avaient laissé la vie. En 2005, j'étais professeur associé à Beyrouth quand Samir Kassir, l'auteur du superbe livre *Considérations sur le malheur arabe*, un vrai



démocrate, leader de la « Révolution du Cèdre » a été assassiné : l'année suivante, j'ai souhaité alors organiser un hommage à cet homme exceptionnel et je dois dire que nous n'avons pas eu beaucoup de succès. En 2016, j'ai parrainé l'opération « Rentrée solidaire » avec le Mali : les djihadistes avaient détruit de nombreuses écoles, brûlé le matériel et les manuels scolaires : les écoles se sont bien mobilisées mais le soutien des médias et des politiques s'est fait attendre... Je trouve dommage que notre pays ne se mobilise pas plus massivement pour soutenir les musulmans qui se battent contre l'islamisme. D'autant plus qu'à l'heure de la mondialisation et des réseaux sociaux, cette mobilisation pourrait peut-être contribuer à lutter contre bien des amalgames et à susciter des solidarités plus que jamais nécessaires.

Reste, bien sûr, que la France a une spécificité particulière dans ce contexte international en raison de son attachement historique à la laïcité. On a vu, ces dernières semaines, que beaucoup de pays ne comprenaient pas vraiment le sens de ce principe, pas seulement dans les pays arabes totalitaires, mais aussi dans les pays où domine la tradition anglo-saxonne et où la société accepte volontiers des formes de communautarismes dès lors qu'ils sont, en quelque sorte, transcendés par un patriotisme économique,

voire idéologique, comme aux USA. Pour nous, la laïcité a une valeur « organique » et elle est profondément liée à la construction de notre école républicaine : nous sommes les héritiers de Condorcet et de son projet d'« instruction universelle », de Ferdinand Buisson, engagé sans relâche dans la fondation d'une école plus fraternelle, de Jean Macé, grand précurseur d'une démocratisation authentique de la culture, des Compagnons de l'Université nouvelle qui affirmaient que « les fils et les filles de ceux qui ont lutté dans les mêmes tranchées doivent se retrouver sur les bancs de la même école », mais aussi du Front populaire et de Jean Zay qui portèrent sans doute le projet le plus ambitieux pour notre jeunesse de tout le XX^e siècle, comme des idéaux du Conseil National de la Résistance... La lutte pour la laïcité est indissociable de tout ce mouvement : elle promeut l'instruction et la transmission des savoirs « partageables à l'infini », comme disait le philosophe Fichte, et elle les préfère aux croyances, certes légitimes si elles n'atteignent pas l'ordre républicain, mais qui nous séparent quand il faudrait nous réunir. C'est la laïcité qui protège la liberté de culte et de conscience ; c'est elle qui assure la nécessaire séparation entre les espaces privés et les institutions publiques ; c'est elle qui contribue concrètement au combat pour l'égalité entre les hommes et les femmes ; c'est elle qui permet, enfin, que les religions ne viennent pas compromettre l'élaboration ou mettre à mal les lois élaborées légitimement par les humains dans le cadre de débats démocratiques. Et c'est pourquoi, quoique l'islamisme soit un cancer planétaire, il apparaît comme un « adversaire privilégié » de la France.

Vous, le professeur, vous êtes-vous senti personnellement visé par cet acte odieux ? De quelles façons ? Est-ce l'expression concrète du « corps professoral », atteint et meurtri ?

Tous les éducateurs, tous les professeurs se sont sentis visés par cet acte odieux. Car tous les éducateurs et tous les professeurs sont, de fait, porteurs de l'idéal d'émancipation et de fraternité démocratique dont la laïcité est, pour la France, une condition essentielle. Et puis, les éducateurs et les professeurs sont véritablement au cœur de la problématique difficile de la formation

à la laïcité. N'oublions pas ce que rappelait Ferdinand Buisson lui-même, lors d'une intervention à la Chambre des députés en 1910 : « C'est la nouveauté du régime scolaire républicain qu'il ne comporte pas de catéchisme laïque ». Et, en effet, la laïcité ne peut pas être inculquée aux forceps, car on forgerait alors des assujettis quand la République veut former des êtres libres. La laïcité se découvre plutôt dans des situations vécues et elle se comprend dans des débats sereins où chacune et chacun peut confronter ses convictions à celles des autres, découvrir ce qui le différencie d'autrui mais aussi ce en quoi ils sont profondément semblables et solidaires. Car, c'est justement parce que la laïcité permet de conjointre le « droit à la différence » et le « droit à la ressemblance », parce qu'elle respecte les personnes et leurs convictions mais organise la vie sociale pour que les croyances des uns ne compromettent ni la liberté des autres ni la possibilité de « faire ensemble société », qu'elle peut être, tout à la fois, découverte et expliquée. Découverte dans des situations éducatives organisées et régulées par l'enseignant. Expliquée en s'appuyant sur les textes fondateurs et sur les documents élaborés plus récemment comme la « charte de la laïcité »... Alors oui, parce qu'ils s'attellent à cette tâche difficile au quotidien tous les éducateurs et les professeurs ne peuvent que se sentir profondément meurtris face à l'assassinat d'un de leurs collègues, engagé avec eux sur ce chemin difficile.

Comment avez-vous vécu le questionnement sur l'organisation puis la gestion des hommages à Samuel Paty ?

J'aurais aimé que les enseignants puissent prendre du temps en commun pour réfléchir ensemble à la meilleure manière d'effectuer cet hommage avec leurs élèves : je sais que cela aurait été un peu difficile à gérer techniquement, mais il me semble que, face à un événement pareil et après deux semaines où les élèves avaient été soumis à l'influence des médias, l'école avait le devoir de se mobiliser et d'adapter cet hommage indispensable à l'âge et à la situation des élèves. Je crois en la capacité des enseignants à travailler ensemble pour trouver des textes, construire des situations, rechercher la meilleure méthode pour transmettre le message



qui s'imposait. Et puis, j'aurais aimé qu'on invite plus systématiquement ces enseignants à animer à plusieurs cet hommage, quitte à ce que cela se fasse en regroupant plusieurs classes. Je suis convaincu, en effet, qu'un des problèmes induit par l'organisation de notre système scolaire (en particulier dans le second degré), c'est le fractionnement excessif, le fait que les élèves ne voient pratiquement jamais leurs enseignants en même temps et les perçoivent plus comme des personnes spécialisées qui s'ignorent que comme un groupe d'adultes solidaires, porteurs d'une même mission et capables de parler d'une même voix pour dire les valeurs qui fondent leur engagement.

Plus globalement, d'ailleurs et au-delà du cas précis de cet hommage, je suggère depuis longtemps de tenter de mettre en place dans les collèges et les lycées, des « unités pédagogiques » de quatre classes (de même niveau ou, mieux, de niveaux différents), encadrées, chacune, par une équipe d'enseignants qui effectuent avec ces classes la grande majorité de leur service et assument à leur égard une responsabilité collective d'encadrement, de suivi des élèves et d'organisation d'activités pédagogiques diversifiées (conférences en grands groupes, petits groupes de besoin, monitorat entre élèves, projets artistiques et culturels, etc.). Cela aurait l'immense mérite de faire apparaître, concrètement et à échelle humaine, ce qu'est vraiment « l'institution scolaire » : ni un ensemble de services, ni une juxtaposition de prestations, mais un collectif porté par une équipe solidaire pour réaliser un projet, pour faire « tenir debout » (c'est l'étymologie d'« instituer ») des individus et les accompagner dans leur émancipation.

Le 9 décembre, c'était la journée nationale de la laïcité, comment faire de ce moment un réel moment d'éducation et rendre un hommage le plus digne possible à Samuel Paty ?

Si c'était possible, je voudrais justement que, ce jour-là, les enseignants puissent organiser des témoignages collectifs. Je trouve dommage que seuls les professeurs d'histoire-géographie, de philosophie et de lettres soient mis à contribution à cette occasion. Je rêverais d'un dialogue, devant des élèves, entre un physicien et un historien qui évoquent « l'affaire Galilée ». Je verrais bien un professeur de mathématiques réfléchir avec un professeur de SVT sur la différence entre un fait et une opinion, ou un professeur d'EPS réfléchir avec sa collègue de français et le CPE sur le thème « laïcité et égalité hommes-femmes ». On peut aussi imaginer qu'un enseignant de mécanique organise avec un professeur de philosophie un débat sur « Y a-t-il une manière laïque de concevoir les rapports des humains avec la technique ? ». Tout est possible en ce domaine car la laïcité traverse toutes les disciplines et toute la vie scolaire. En faire le domaine réservé de « spécialistes attirés » ne me paraît pas une bonne chose, même si on doit, bien évidemment, utiliser au mieux les expertises réciproques pour enrichir le travail collectif.

***Est-ce qu'à votre avis l'attentat contre Samuel Paty « porte atteinte à la démocratie » ?
Si oui, dans quelle(s) mesure(s) ?***

Il met notre démocratie à l'épreuve. Par l'acte lui-même qui est une blessure terrible pour tous les démocrates, pour notre système poli-

tique et pour nos services publics qui portent ensemble le projet d'une relation apaisée entre les humains où les conflits inévitables ne se règlent pas d'abord par la violence et jamais par le crime. Mais cet acte nous met aussi à l'épreuve par les ricochets multiples qu'il veut susciter et, hélas, a commencé à susciter. Car nous savons bien que les responsables de cet attentat n'attendent qu'une chose, c'est de déclencher l'engrenage de la violence : que, de vengeance en vengeance, notre pays s'embrace et bascule dans la haine des uns contre les autres. Ce serait, évidemment, la plus grande victoire des terroristes et la plupart de nos compatriotes, dont l'immense majorité des musulmans, l'a heureusement compris...

Je m'inquiète cependant des tensions qui se développent dans le débat public autour de la laïcité et s'exaspèrent parfois jusqu'à l'excommunication ou l'injure. Non qu'il soit impossible d'avoir des visions différentes de la laïcité – cela a été le cas tout au long de notre histoire et rien n'est plus normal dans une démocratie que cela le reste aujourd'hui –, mais parce qu'il conviendrait plutôt de travailler ensemble sur la manière d'incarner ce principe au regard des enjeux d'aujourd'hui, de réfléchir à des scénarios possibles à moyen et à long termes, tant sur le plan législatif que sociétal, et de s'interroger, surtout, sur la manière de faire découvrir à nos enfants, concrètement, les vertus de ce principe... Or, ce n'est pas une des moindres contradictions auxquelles nous sommes confrontés que de voir un idéal qui promeut la liberté d'expression et le respect réciproque des personnes engendrer des confrontations d'une violence inouïe entre des postures dogmatiques. Croire en la démocratie, c'est aussi croire que nous pouvons, en son sein, débattre sereinement de la laïcité et même – pourquoi pas ? – dégager des pistes d'action communes. Mais peut-être suis-je trop naïf ?

Serions-nous confrontés à une forme de délitement, de morcellement de notre société et, surtout, si cela est le cas, l'École peut-elle quelque chose pour contrer ceci ?

Nous sommes confrontés à la montée de ce qu'il est convenu de nommer aujourd'hui l'individualisme social. Nos grands-parents vivaient sous la chape de plomb d'une société qui leur dictait presque tous leurs choix,

personnels et professionnels, affectifs et idéologiques. Aujourd'hui, nos contemporains « éclairés » semblent s'être débarrassés de la tyrannie des verticalités, religieuses ou politiques, qui contenaient les comportements individuels dans les limites acceptables par la collectivité nationale. Ils n'adhèrent plus à un « bien commun » imposé, accepté d'emblée comme légitime, dictant l'obéissance et le respect à toutes les institutions nationales. Ils se sont émancipés d'une tutelle théocratique (étatique ou religieuse), revendiquent le droit de poursuivre leurs intérêts individuels et soupçonnent même systématiquement les institutions (l'école, le système hospitalier, le fisc, la justice, etc.) de ne pas suffisamment être à l'écoute de leurs exigences personnelles. D'une certaine manière, on pourrait dire que nous avons fait la moitié du chemin qui mène à la démocratie... Mais la moitié seulement : car si nous nous sommes libérés de la loi des dieux, nous devons maintenant nous mettre d'accord sur les principes susceptibles de rassembler les humains. Il nous reste à construire ensemble des lois, des règles et même des rituels qui nous permettent de « faire société », durablement et en relevant les défis immenses auxquels nous devons faire face... Bien sûr, il serait injuste de dire que ce travail n'est pas engagé, mais, de toute évidence, nous peinons encore à dépasser la simple juxtaposition des intérêts individuels et claniques pour nous donner une perspective commune dont l'attraction serait un facteur de cohésion sociale aussi important que la verticalité qui s'imposait jadis.

Alors oui, il y a bien une forme de « délitement », de morcellement, de balkanisation de notre société. C'est la montée des ghettos qu'analysent les sociologues : ghettos de riches et de pauvres, ghettos de jeunes et de vieux, ghettos sociologiques et idéologiques, ghettos professionnels et affinitaires... ghettos de toutes sortes, renforcés par une machinerie publicitaire qui dispose désormais de l'immense puissance du numérique pour faire de nous des « cœurs de cible » et démultiplier à l'infini le principe même du repli sur soi et du communautarisme : « qui se ressemble s'assemble ».

Mais, pour ma part, je ne veux pas voir dans ce phénomène le signe d'une décadence inéluctable. Je veux y voir le tâtonnement d'individus qui ont brisé de vieux carcans mais



n'ont pas encore pris la mesure du danger qu'ils courent s'ils ne s'engagent pas pour faire ensemble l'autre moitié du chemin, celle qui conduit vers une démocratie authentique et peut nous permettre d'échapper à la catastrophe sociale, politique et écologique à laquelle nous condamnons l'exaspération des individualismes.

C'est pourquoi le rôle de l'École est si essentiel. Comme je le dis souvent, nos enfants ne vont pas seulement en classe pour apprendre, mais pour apprendre ensemble, pour apprendre à se découvrir différents et capables néanmoins d'accéder aux mêmes savoirs, pour s'enrichir les uns les autres de leurs interrogations réciproques et de leurs ressources respectives, pour découvrir qu'ils partagent les mêmes questionnements fondamentaux qui font d'eux des « frères en humanité », pour comprendre comment construire des institutions qui permettront à chacune et à chacun de trouver sa place dans une société plus juste et solidaire... Et tout cela, dans la tradition de notre École républicaine, n'est pas un « supplément d'âme » qui justifierait un enseignement spécifique ou des activités « citoyennes » pour les volontaires dans les interours... tout cela, comme le disait Jules Ferry lui-même, se transmet par et dans l'enseignement des savoirs eux-mêmes et c'est cette préoccupation, inscrite au cœur de l'école, qui constitue « la grande distinction, la grande ligne de séparation entre l'ancien régime, le régime traditionnel, et l'École de la République ».

Autant dire que l'École a, à mes yeux, une vraie responsabilité pour lutter contre le morcellement social qui mine notre démocratie. Elle ne peut évidemment pas tout et, surtout,

elle ne peut être seule « au front » : les parents, le tissu associatif, les médias, les entreprises publiques et privées, tous les citoyens ont à se saisir de cet enjeu. Mais l'école, parce que tous les enfants de notre pays y passent plusieurs années peut jouer un rôle décisif en la matière. Elle peut contribuer à casser les cloisonnements et à favoriser les rencontres : il faut, pour cela, qu'elle se fixe des objectifs ambitieux en matière de mixité sociale, pour l'enseignement public comme pour l'enseignement privé sous contrat qui bénéficie des subsides de la Nation. Elle doit s'efforcer de promouvoir, chaque fois que c'est possible, des formes d'hétérogénéité qui constituent autant de moyens de lutter contre l'entre-soi (et cela sur tout ou partie du temps scolaire, en particulier dans des disciplines ou activités où cela ne constitue pas un obstacle majeur pour la progression). Elle doit même développer, à l'école primaire comme dans le secondaire, des classes multiniveaux qui permettent d'utiliser l'entraide entre élèves et bénéficient à toutes et tous. Elle doit s'engager de manière décisive dans les pédagogies de la coopération où l'on mutualise les questionnements des autres pour devenir plus exigeant avec soi-même, où l'apport de chacun est indispensable à la réussite de tous et la réussite de tous permet le progrès de chacun. Elle doit mettre les élèves en situation de recherche documentaire pour leur faire découvrir la nécessaire dialectique entre les convictions et les connaissances. Elle doit former les élèves au débat argumenté, préparé par une réflexion individuelle, régulé par un animateur rigoureux, attentif à ce que chacun reformule une opinion avant de la contredire, explicite et illustre son propos pour qu'à intervalles réguliers on puisse stabiliser ce qui fait consensus et ce sur quoi il y a désaccord, etc. Elle doit



impliquer progressivement les élèves, en fonction de leur âge et de leur niveau de développement, dans la gestion du fonctionnement scolaire et l'amélioration de tout ce qui permet de mieux apprendre ; elle doit organiser des élections de délégués rigoureuses et former sérieusement les élus... Bref, on doit, à l'École, apprendre à fabriquer du commun en respectant les singularités et construire des collectifs où la solidarité s'incarne au quotidien. L'École ne peut pas tout, mais elle est une institution fondamentale pour nos démocraties.

Comment pensez-vous le rôle des cheff(e)s d'établissement dans ce contexte ?

Pour moi, il y a une vraie continuité entre le groupe-classe, l'établissement et le projet de notre école pour la démocratie. De même que le professeur a pour mission de créer du commun avec ses élèves et entre eux, le cheff(e) d'établissement a la mission de créer du commun entre tous les membres de la communauté éducative et, en particulier, bien sûr, les enseignants, les cadres éducatifs, les élèves, mais aussi – et c'est fondamental à mes yeux – les personnels administratifs et de service : pourquoi les tenir systématiquement à l'écart des concertations alors que, souvent, ils aspireraient à comprendre ce qui se joue dans le projet et la vie pédagogique de l'établissement ? Il ne s'agit pas, ici de les contraindre à s'impliquer dans des situations où ils seraient mal à l'aise, mais bien de ne pas ignorer la place essentielle qu'ils jouent et de leur offrir des occasions d'être associés à sa mission.

Car j'ai la conviction que c'est par l'implication de toutes et de tous – ce qui ne signifie nullement l'unanimité ou le consensus mou – que l'on peut créer cet « effet établissement » dont les travaux sociologiques nous montrent qu'il peut avoir une importance significative dans la réussite scolaire

des élèves mais aussi dans la construction d'un climat serein et d'une formation authentique à la citoyenneté. Certes, je connais les réserves scientifiques sur cette question, en particulier celles qui soulignent que les écarts positifs de performances attribués à « l'effet établissement » peuvent être imputés, pour une part au moins, aux caractéristiques socio-économiques des familles, mais il me semble néanmoins qu'il y a un consensus sur le fait que la mobilisation des acteurs autour de l'équipe de direction, la cohésion des comportements, les échanges de pratiques et le travail autour de projets communs, ainsi que l'accompagnement formatif des équipes, représentent des atouts considérables pour un établissement.

Je mesure bien les immenses difficultés pour parvenir à cela, tant dans des établissements « sensibles » où la violence affleure, voire éclate en permanence, que dans des établissements privilégiés où l'individualisme entretient l'indifférence quand ce n'est pas la concurrence permanente. Je sais aussi les facilités qui circulent sur ce sujet, quand on imagine qu'un uniforme ou une bonne équipe de basket permettrait de produire ce sentiment d'appartenance, de fierté et surtout de responsabilité qui caractérise cet « effet établissement ». En réalité, « l'effet établissement », tel que je le conçois, n'est pas un acquis (une étiquette ou une « réputation »), il est une dynamique et il y a de nombreux exemples d'établissements difficiles où cette dynamique a pu être engagée et provoquer un « cercle vertueux »... même si tout n'est évidemment pas devenu idéal du jour au lendemain.

Plus globalement, je crois que, pour créer du commun, il faut offrir des occasions possibles de rencontres et de collaborations, mais aussi des cadres où puissent se réfléchir et se débattre d'éventuels désaccords, des espaces où l'on n'esquive pas les conflits mais où l'on

se donne des règles de travail qui permettent d'avancer rigoureusement ensemble. J'ai parfois été surpris de voir le caractère un peu erratique de certaines réunions où l'on n'a pas d'ordre du jour précis, de documents de travail, de point de situation, d'animateur faisant respecter les tours de parole (et ce n'est pas nécessairement le cheff(e) d'établissement qui doit avoir ce rôle), de point régulier sur les décisions prises et les questions encore en débat, etc. Je crois que la rigueur doit être de mise dans ce domaine pour lutter contre la représentation tenace chez les enseignants que les concertations sont du temps perdu. Il faut un suivi tout au long de l'année pour permettre à chacune et à chacun de voir que ces rencontres, quelles que soient leurs configurations, sont prises en compte et utiles.

Cela ne veut pas dire, évidemment, que le cheff(e) d'établissement doit se soumettre à une sorte de démocratie directe brouillonne et permanente : il a une mission et des responsabilités qui lui imposent des décisions rapides et des réactions efficaces : d'ailleurs, les enseignants attendent cela de lui et lui en voudraient de ne pas jouer son rôle. Mais cela signifie qu'il peut identifier des sujets et organiser des espaces où les adultes de l'établissement pourront débattre et engager leur responsabilité collective. C'est d'autant plus important à mes yeux que c'est l'existence de ces échanges qui permettra de sortir de la juxtaposition des enseignements et des services pour que l'établissement existe et soit perçu avec son identité et sa « mission ».

Rien n'est plus à craindre, en effet, que la perte de vue du projet fondateur de l'Éducation nationale qui doit s'incarner concrètement dans chaque établissement. Une telle dérive entérinerait les comportements les plus consuméristes des parents et des élèves ; elle préparerait une sorte de « vente par appartements » du service public, avec, à terme, le danger d'une privatisation ouverte ou larvée. Dès lors qu'il n'y a pas, pour les professeurs, les élèves et les parents, de vision commune des finalités de l'École, dès lors qu'il n'y a pas des enseignants pour incarner cette mission dans chaque classe, dès lors qu'il n'y a pas une équipe de direction pour l'incarner dans chaque établissement, notre École de la République risque bien de voir son identité et son existence menacées. ■

Prévention de la radicalisation

Un outil pour la Citoyenneté républicaine filles-garçons

Entretien avec Dominique GAUTHIEZ-RIEUCAU



Dominique GAUTHIEZ-RIEUCAU

Depuis quelques années, la question du fondamentalisme a pris un tournant tragique en France. Et il a bien fallu que le projet citoyen de l'école républicaine s'adapte. C'est ainsi qu'est apparue la problématique de la lutte contre la radicalisation. Dominique Gauthiez-Rieucan qui a navigué de l'enseignement à la recherche en passant par la direction d'établissement, partage avec nous toute une réflexion et son aboutissement dans un travail pédagogique mené avec des lycéens. Récit d'une expérience d'éveil à l'esprit critique qui a progressivement émergé au fil d'une carrière décidément bien remplie.

Direction: Tu as été enseignante, personnel de direction, tu as fait de la recherche. Peux-tu te présenter et expliquer comment les différentes étapes de ton parcours t'ont menée à réfléchir à la question de la radicalisation ?

En fait, en amont de la prévention de la « radicalisation et des dérives sectaires », je dirais que c'est l'éducation à la citoyenneté des jeunes qui me travaille depuis longtemps: les menaces qui pèsent sur la laïcité et la fondation d'une réelle mixité égalitaire entre filles et garçons. Car les deux horizons, l'identité culturelle (intégrant les faits religieux) et l'identité sexuée, sont liés. Il faut dire que, oui, je suis à l'origine professeure d'Histoire-Géographie (et non de Lettres, même si je publie aussi en litté-

ature, sur les mêmes thèmes militants qui m'habitent) et je suis restée une « passeuse » de valeurs. Je dois préciser également, qu'ayant classé les archives d'un militant de la décolonisation et publié sa biographie, j'ai toujours été liée à nombre de pays francophones.

Direction: Qu'entends-tu exactement par l'expression « passeuse de valeurs » ?

« Passeuse de valeurs » ? Dans le sens où je ne suis pas carriériste mais une femme de conviction: j'accepte en 1988 de diriger un minuscule collège avec internat en Lozère. J'y organise des études dirigées, crée un CDI, un club cinéma, je « bichonne » particulièrement les élèves « beurettes » qui sont douées et ambitieuses. Je me souviens particulièrement de l'une d'entre elles qui est devenue avocate. C'est de Lozère que je me rends en Algérie, juste avant la victoire du FIS et les « années noires » pour interroger des femmes leaders de mouvements

(Egalité-AITDF...) qui voulaient amender le Code de la famille de 1984! ⁽¹⁾ J'y écris plusieurs nouvelles sur les injonctions parfois contradictoires données par la famille (selon les cultures, imprégnées par un imaginaire religieux) et par notre école républicaine. Suite à un colloque de l'AFAE (« Les valeurs à l'école » Angers, 1992) je publie un article (dans la revue complémentaire de *Éducation et Devenir*) intitulé *Pour un ordre moral démocratique*.

Il est aussi question de l'Europe dans cet article. Pour mémoire, parmi les 30 000 étrangers partis en Syrie, l'on compte autour de 5 000 Européens, dont grosso modo 500 jeunes filles/femmes. En 2015, un djihadiste français sur trois était une femme (en décembre, 220 femmes sur les 600 ressortissants français). Un tiers d'entre elles seraient des converties à l'Islam, contre seulement un homme sur cinq dans la même période.



Puis j'ai été appelée à diriger un établissement de 4^e catégorie près de Nîmes de 1993 à 1997. Là je me « bagarre », appuyée par l'équipe éclairée du collège, contre le mariage forcé d'une jeune fille, invitée à se marier « à un cousin » au Maroc et qui est soutenue ici par sa sœur aînée. Même si à cette époque je ne travaille pas encore sur le genre (catégorie d'analyse historique), le constat des inégalités scolaires (double standard, curriculum caché malgré les bons résultats des filles; incivilités et inégalités dans la relation amoureuse des jeunes) fait plus que m'interroger, ainsi que certains faits, culturels, intimement liés qui menacent la laïcité républicaine et l'égalité Homme-Femme. Au Collège du Jeu de mail (Montpellier) par exemple que je dirige de 1997 à 2002, lors d'un match opposant France et Maroc, des garçons arborent dans le collège même un maillot national marocain et tiennent des propos antirépublicains. Un élève d'origine maghrébine insulte par écrit une professeure de Lettres femme (dans son intégrité de femme) : sa famille présentera ses excuses l'été suivant, suite à ses aveux. Je veux dire que la « politisation » de l'islam, dérive fragilisant la laïcité française, a précédé le phénomène bien spécifique de la radicalisation que l'on déplore aujourd'hui et auquel l'on n'a pas su faire face, ni au plan scolaire, ni au plan parental : en témoignent les 22 jeunes de Lunel partis faire le djihad en Syrie (sociologiquement musulmans ou non : certains convertis).

Direction : Il y aurait donc eu une progressive « politisation » de l'islam qui a précédé les phénomènes de radicalisation que nous connaissons aujourd'hui. Y a-t-il un moment « césure », un moment charnière de ce processus que tu as pu identifier au fil de ton expérience d'enseignement et de direction ?

Les lois nécessaires à l'école (prosélytisme) autour des « signes religieux » qui menées de 1989 à 2004 témoignent de ces remous de la laïcité à l'école. Mais il est difficile de dater cette évolution; je situerais le tournant, sur le terrain où je me trouvais en responsabilité, au cœur des années 1980 : lorsque j'enseignais en 1985 au lycée Mermoz, ou au collège Croix d'argent le fait religieux (histoire médiévale), je n'éprouvais aucune tension. Les élèves étaient fiers, l'une de décrire sa Bar Mitsvah ou la « fête des cabanes », l'autre d'expliquer le ramadan et les 5 piliers de l'islam (programme de cinquième), une troisième de raconter comment l'on pratiquait Noël dans sa famille, fête de la nativité, un jeune se disant protestant de dire qu'il ne croyait pas à la virginité de la vierge ! Cela se passait sans conflits, dans le dire des différences et la confiance. Enseigner les croisades ou la Shoah ne posait aucun problème. L'idée républicaine imprégnait l'école et la laïcité coulait de source : le droit de ne pas « croire » (de ne pas adhérer

à un imaginaire religieux), d'être libre-penseur/se ou bien de « croire » à une quelconque religion relevant de la vie privée.

Direction : Comment es-tu passée du constat sur la montée des phénomènes intégristes aux propositions pour changer les choses ?

J'ai voulu aller chercher les racines du mal, qui ne sont pas dans l'islam mais dans son instrumentalisation politique par des islamistes (intégristes armés et financés à l'international), à la source, et je suis allée en Tunisie où je collaborais déjà avec des collègues amis, donnais des conférences et animais des ateliers d'écriture. J'ai vécu avec les étudiant(e)s, voilées ou non, un vrai partage. C'était en plein contexte terroriste (de mars à juin 2015) et nous avions le même ressenti à l'égard de la barbarie : l'Atelier (Master Lettres de Sousse) de mars m'a fourni des matériaux, raison pour laquelle je parle d'une « écriture collaborative » ; je suis rentrée en France pour écrire la pièce « La belle et le djihadiste » et j'y suis retournée en juin pour sa mise en « lecture polyphonique » par les étudiants. Ils étaient en connivence et réconfortés. Nous avons gardé des liens. Mais je lisais et j'ai fait de la recherche en amont et en aval sur la ra-

dicalisation et les formes du sacré, religieux et profane.

Direction : Tu as donc eu la possibilité durant l'année 2017-2018 de mener avec des lycéens le travail de sensibilisation sur cette thématique (voir encadré). Peux-tu nous décrire les différentes étapes de travail que tu as menées avec les lycéens ? Quels enseignements en as-tu tirés ? Dans le cadre des parcours citoyens au collège ou au lycée, les questions de phénomènes sectaires peuvent être investies par les CESC (comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté) ou les CVC (conseil de la vie lycéenne). Quel est l'intérêt de l'approche que tu proposes ?

Dans notre établissement pilote, Françoise Combes, c'est une professeure d'anglais, M^{me} Chauvet, et le responsable de l'Atelier théâtre Raynaldo H. Delattre qui ont tenu à engager l'action et à la piloter. Mais il va de soi que cela peut concerner toutes les disciplines, le professeur documentaliste et toutes les compétences (savoir-faire). Car « La belle et le djihadiste » est un produit interculturel qui s'offre à l'hybridation artistique. Et comme le souligne le préfacier Hafedh Djedidi, professeur d'études théâtrales aux Beaux-Arts de Sousse, la pièce se prête à des dramaturgies plurielles, ouvertes tous azimuts à la créativité et fantaisie des élèves... Elle convoque l'interdisciplinarité : comprenant des langages visuels, une chorégraphie (sports, danse); des textes écrits de Voltaire, de K. Gibran etc. qui doivent défiler sur l'écran de vidéo projection ainsi que le jeu en live du comédien « rabatteur » filmé depuis les coulisses; des musiques mélangées ainsi que des extraits d'informations internationales, d'archives issues du net ou des médias audiovisuels (Histoire, atelier audiovisuel, atelier cinéma, CDI). La pièce peut ainsi être déclinée artistiquement, création, par des gens de théâtre ou/et pédagogique-

Dominique Gauthiez-Rieucou, Genre et Djihad : le théâtre, un outil de prévention de la radicalisation ? Une expérience franco-tunisienne, Paris : Harmattan, 117 pages.

PODCAST téléchargeable :
<http://www.radiofmplus.org/montpellier-ville-theatre-outil-de-prevention-de-radicalisation/>
+Lien en ligne :
<https://m.centre-hubertine-auclert.fr/outil/genre-et-djihad>



Dominique Gauthiez-Rieucou

Genre et Djihad

Le théâtre, outil de prévention de la radicalisation ?

Une expérience d'écriture franco-tunisienne



L'Harmattan

Claire CHAUVET,
Professeure responsable du Projet

La collaboration entre Dominique Gauthiez-Rieucou et les élèves de la Troupe du Phoenix de l'Internat d'Excellence de Montpellier autour de l'ouvrage Genre et Djihad s'est effectuée autour de quatre ateliers, menés de pair avec Claire Chauvet, professeure d'anglais et de théâtre, et Raynaldo H. Delattre, metteur en scène.

La Troupe du Phoenix réunit une vingtaine de lycéens volontaires de seconde, première et terminale. Après une lecture polyphonique de la pièce *La Belle et le Djihadiste* retraçant l'histoire d'une jeune femme maghrébine manipulée par un recruteur sur le Net, dont l'intention première est de l'attirer en Syrie, les élèves de la troupe ont effectué un travail d'improvisation à partir de l'œuvre, totalement libre et inspiré de leur ressenti. Lors de ces improvisations, les élèves ont proposé des prolongements de la pièce, des remaniements de scènes pour les

présenter sous un autre prisme, des dénouements alternatifs, mêlant tour à tour optimisme et pessimisme. Ces improvisations leur ont permis de mettre des mots, des émotions sur un texte fort qu'ils ont accueilli avec une grande écoute et qui les a poussés à des questionnements. Cela leur a également permis de s'impliquer corporellement et de donner libre cours à leurs émotions, tout en relâchant une certaine pression due à l'intensité du sujet.

Ces improvisations ont débouché sur un atelier de réécriture de trois tableaux présentés dans la pièce. Les élèves se sont mis en petits groupes et chacun a pu travailler sur son passage, avec l'aide de Dominique Gauthiez-Rieucou qui se chargeait de renforcer l'arrière-plan culturel. Cet échange, ce jeu de ping-pong entre propositions d'élèves et interventions de l'auteur, a permis d'arriver à une production riche et lourde de sens pour les élèves.

Enfin, ces textes ont fait l'objet d'une mise en espace en vue de la présentation de travaux devant des classes et devant divers personnels de l'établissement. Cette présentation ne pouvait s'envisager sans être suivie d'un débat avec le public, débat d'une teneur exceptionnelle, qui a presque duré plus longtemps que la présentation tant les questions étaient riches et foisonnantes, et tant les élèves-interprètes souhaitaient pouvoir exposer leur point de vue sur leur travail. L'accueil du public a donc été très favorable, ce qui est très gratifiant pour des élèves après un temps de travail si court.

L'idée nous est alors venue d'exploiter ce travail plus en profondeur, en s'en servant comme d'un véritable « déclencheur de parole » dans les classes : présenter des passages interprétés par les élèves, lire l'ouvrage de référence mais aussi les réécritures proposées lors de l'atelier, sont autant de biais pour permettre l'échange, la confrontation d'idées, le débat.

À travers ce travail de collaboration, l'appropriation d'un tel sujet par les élèves nous a donc directement renvoyés à leurs inquiétudes, leurs émotions, mais aussi et surtout à leur volonté aiguë de tolérance et de liberté.

ment, sous différents angles et à plusieurs niveaux, par des éducateurs qui l'utiliseront comme matière première, et donner lieu à un spectacle en cours ou en fin d'année.

Des jeunes, encadrés par des enseignants-artistes-éducateurs, peuvent s'approprier la pièce en la lisant et en la commentant en classe ou/et en la jouant ; ou bien, autre hypothèse, en réécrivant-complétant certains tableaux avec leurs mots à eux/elles, avant de la mettre en scène (ou « en voix et en espace »), comme cela a été réalisé à la Cité scolaire Françoise Combes de Montpellier en 2018. Le travail que nous avons mené avec les élèves s'est étendu sur 4 séances de 2 heures.

La pièce a plusieurs objectifs par rapport au cyber djihad :

- la prévention de la radicalisation des jeunes (la représentation du « rabatteur » est volontairement dévalorisante et non « héroïsée » (= déconstruction de l'image du « martyr ») ;
- la dénonciation de la double supercherie, sexuelle et religieuse (le « rabatteur » est un séducteur frustré et, en français récemment converti ; il ne connaît pratiquement rien de l'Islam, il se contente de répéter) .

Direction : quelle est la spécificité de l'approche par le théâtre ?

Il permet de s'approprier des savoirs, mais surtout des attitudes, des valeurs, par l'émotion, l'affect, le corps, la relation fille/garçon. Il permet de magiques remises en

question et résiliences ; il valorise, participe des déconstructions et reconstructions des représentations qui façonnent la personnalité de l'adolescent(e).

Il permet surtout de mettre à nu les ressorts fondamentaux et les supercheries de la radicalisation.

Direction : La question de la lutte contre la radicalisation semble pourtant dépasser largement le cadre scolaire. Selon toi, comment s'articulent le rôle que peut jouer l'école et ceux des autres fonctions d'accompagnement et de socialisation : parents, etc. ?

L'école peut (ou non) être un rouage majeur, à côté des parents. Le rôle du chef, de la cheffe d'établissement est déterminant, pour user de ce type d'outil. Il lui faut cibler et dynamiser des membres de ses équipes d'éducateurs, d'enseignants, de documentation (voire santé, psychologue scolaire : au choix et selon le contexte) en valorisant leur adoption de telles pratiques modernes ; rassurer en communiquant, en associant ; harmoniser avec les parents et avec tous les autres acteurs du terrain : les Fédérations de parents, le CESC bien sûr, les CVC et CVL, le foyer socio-éducatif mais peut-être aussi la gestion, la logistique peuvent être sollicitées, à travers les ateliers... Dans notre établissement pilote, le projet d'atelier/lecture-réécriture-théâtre a reposé sur une seule professeure et sur l'atelier Théâtre ; il a été validé en amont en conseil d'administration. À la cité scolaire Françoise Combes, une restitution a eu lieu de la pièce réécrite, revisitée par les élèves, devant d'autres classes, collègues et partenaires membres ou non du conseil d'administration. La réussite est dans la concertation et dans la collaboration je crois.

Direction : Plus globalement, quelle place peut-on donner à ce dispositif dans une politique éducative ?

Ce type de travail pédagogique pluridisciplinaire peut s'inscrire dans des structures très diverses, selon les compétences des personnels désireux, les niveaux des élèves, les regroupements potentiels, les horaires impartis, la logistique : l'usage de cet outil doit être fonction de l'objectif concret que l'on se donne et doit toujours s'inscrire dans les grandes orientations de l'établissement donné. En accord avec les directives ministérielles qui sont désormais actives et nourries sur tous ces sujets, intimement liés, de la prévention du cyber djihad et des violences sexuelles, de l'égalité de genre et de la laïcité. ■

¹ Les Mouvements féminins dans la société algérienne / Dominique GAUTHIEZ-RIEUCAU in *Marchés tropicaux et méditerranéens*, 2414, (14-févr-92)

Invitation à l'hommage et à la réflexion

11 novembre 2020: un proviseur adresse son discours aux personnels et aux élèves présents pour honorer la mémoire des disparus. Il y rappelle le contexte particulier, les disparus de la Grande guerre et Samuel PATY.

L'intégralité du texte est accessible sur le site du SNPDEN-UNSA.

Pour ceux qui ont maintenu la cérémonie du 11 novembre dans leur établissement, c'est, cette année, une cérémonie particulière, inédite. [...]

Nous l'avons maintenue parce que nous pensons que les symboles, que l'unité de la Nation, que les rassemblements de souvenir sont essentiels pour former et pour éveiller les esprits des jeunes que la République a souhaité confier à son École.

Et ces mots ont d'autant plus leur importance dans un moment où un professeur a été sauvagement et symboliquement assassiné et où la France a, comme d'autres pays d'Europe, à faire face à des attaques d'un nouveau genre.

Et si la société peut s'interroger sur les politiques conduites depuis plusieurs années, l'École a, elle aussi, à s'interroger sur sa mission dans la transmission des valeurs et son rapport à la citoyenneté et à l'autorité quand lors de l'hommage à Samuel Paty on comptait plus de 400 incidents au niveau national dont une dizaine qui ont donné, fait nouveau, lieu à des poursuites pénales.

Peut-être, portons-nous collectivement une part de responsabilité? Peut-être avons-nous trop privilégié le droit et la liberté individuelle? Peut-être avons-nous trouvé trop facilement des excuses sociologiques à des violences ou des expressions radicales qui portaient atteinte aux fondements même de notre République? Sûrement n'avons-nous pas vu évoluer le monde et n'avons-nous pas appréhendé, qu'au nom d'une idéologie vé-

hiculée trop facilement par les réseaux sociaux, certains nous attaqueraient de l'intérieur en se servant et en utilisant nos valeurs universelles contre nous. Sûrement n'avons-nous pas entretenu et défendu ce qui faisait notre histoire, notre grandeur, notre unité, notre pays.

Nous avons besoin de ces moments qui nous rassemblent, qui font sens autour de valeurs partagées. [...] Et quoique l'on en dise, notre jeunesse a besoin d'explications, de repères, de débats pour se construire et pour appréhender le monde que nous lui confierons demain. C'est là le cœur de notre métier, de celui de tous les professeurs dont Samuel Paty était.

L'École est un lieu d'échanges, de débats, de culture, d'apprentissage, de relations, de vie. Dans un monde de smileys, d'émoticônes, de tweets, de sites de rencontres, l'École, notre modèle d'École, crée du lien humain, de la réflexion et de la construction intellectuelle indispensables à la formation de citoyens éclairés, instruits, capables de penser par eux-mêmes et donc à même d'appréhender les défis technologiques, sociologiques, politiques et environnementaux de demain. [...]

Il est donc important de ne pas oublier ces hommes, ces femmes, ces jeunes de toute opinion, de toute religion, de toute couleur, morts pour notre pays et un idéal de liberté. Il est important de ne pas oublier notre histoire. Sachons le faire d'autant plus aujourd'hui que sont contestés voire attaqués nos valeurs et notre modèle de société. [...]

Pour cette jeunesse que nous avons le pouvoir de réunir au sein d'un établissement, pour cette jeunesse qui est l'avenir de notre pays, nous avons le devoir de parler. Nous l'avons fait trop peu ces dernières décennies en oubliant le ciment de nos sociétés démocratiques et en galvaudant parfois le simple mot de patriotisme qui est l'amour des siens contrairement au nationalisme qui est la haine de l'autre.

Nous devons dire inlassablement à notre jeunesse que la paix qu'elle connaît est fragile. Que seule la volonté des hommes, leur détermination, leur engagement, leur parole, leur capacité à appréhender les événements, collectivement comme personnellement, peuvent influencer le cours des choses. Nous le vivons aujourd'hui et cela doit nous faire réfléchir. Dans une société où tout désormais peut être dit, où tout semble se valoir, où le moindre tweet vaut autant qu'une parole de président, quand ce n'est pas un président, ou plutôt ex-président lui-même, qui tweete, les discours et les actes ont leur force et leur importance. [...]

J'invite l'ensemble des jeunes réunis ce matin à se souvenir et à se montrer dignes de leurs aînés. La connaissance et le savoir doivent vous permettre d'appréhender cette mise en perspective des événements mais ce sont vos qualités humaines propres, que vous construisez vous-mêmes, qui vous seront essentielles pour dessiner votre trajectoire personnelle. ■

Classement des établissements 2021



Christel Boury
Secrétaire nationale
commission Carrière

D'ABORD UN SUJET DE VIF MECONTENTEMENT POUR LA PROFESSION

Il ne peut être ignoré du Ministère et de sa DGRH que le SNPDEN dénonce depuis maintenant plus de 15 ans le classement des établissements. Plusieurs propositions alternatives ont été soumises, y compris avec un coût financier constant, sans que jamais la DGRH ne s'empare de celles-ci au prétexte récent que cela était intégré à notre statut et qu'une refonte complète serait longue et complexe.

Nous ne pouvons que regretter ces fins de non-recevoir qui impliquent que nous voyons notre rémunération impactée sans pouvoir en maîtriser les éléments. À chaque classement, la DGRH a toute liberté de modifier les seuils et les critères, et de déterminer ainsi un classement qui n'est lié ni à la performance ni à l'activité des personnels de direction, ce sont pourtant ces derniers qui voient leurs rémunérations impactées.

Le SNPDEN réitère sa demande de concertation pour qu'enfin, ce classement, qui, parfois à trois élèves près, voit les personnels de direction perdre en rémunération, alors qu'ils effectuent le même travail, ne souffre pas d'incohérences. Il faut parfois avoir le courage de modifier le statutaire pour qu'ensemble nous puissions progresser.

LE MAINTIEN DE LA CLAUSE DE SAUVEGARDE, UNE REVENDICATION QUI DOIT ÊTRE IMMÉDIATEMENT SATISFAITE

À deux exceptions près, le classement des établissements avait lieu tous les trois ans. La parution du nouveau classement était un préalable aux demandes de mutations. Le précédent classement a eu lieu il y a cinq ans maintenant, les prétextes en étaient la refonte de l'éducation prioritaire et l'élaboration de nouveaux critères. Si nous prenons acte de nouveaux critères, répondant à

Chiffres fournis par le Ministère

STATISTIQUES GÉNÉRALES (AVEC MAYOTTE)

Tableau A

CATÉGORIE	RÉPARTITION STATUTAIRE	CLASSEMENT 2020		CIBLE DGRH		2021 - PROPOSITIONS ACADÉMIQUES		2021 - PROPOSITIONS RETENUES PAR LA DGRH	
		NOMBRE	POURCENTAGE	NOMBRE	POURCENTAGE	NOMBRE	POURCENTAGE	NOMBRE	POURCENTAGE
5	3,5% - 4,5%	372	4,72%	364	4,62%	365	4,64%	375	4,76%
4	21% - 22%	1738	22,07%	1706	21,65%	1715	21,82%	1712	21,74%
3	30% - 31%	2397	30,43%	2435	30,90%	2432	30,94%	2448	31,08%
2	30,5% - 31,5%	2419	30,71%	2514	31,90%	2499	31,79%	2486	31,56%
1	13% - 14%	950	12,06%	861	10,93%	849	10,80%	855	10,86%
TOTAL		7876	100%	7880	100%	7860	100%	7876	100%



MÊME SI LA FRONTIÈRE EST FERMÉE, NOUS ARRIVERONS JUSQU'À LUI.

La santé est un droit fondamental.
Rien ne nous empêchera de le défendre, partout dans le monde.



**LA SANTÉ
AVANT TOUT**

Faites un don sur
medecinsdumonde.org



Association loi 1901 - © W. Aung THU/AFP

nos mandats, ont été introduits et notamment celui de la ruralité nous ne pouvons que constater que les personnels de direction dont les établissements ont été déclassés il y a cinq ans ne peuvent plus se prévaloir de la clause de sauvegarde.

Le SNPDEN exige que le décret concernant la clause de sauvegarde soit modifié et qu'il ne soit plus fait référence à une période triennale mais à la période comprise entre deux classements quelle que soit sa durée.

UNE PROCÉDURE MODIFIÉE

Le classement 2021 a connu des modifications de procédures :

- Une grille nationale de critères incluant la notion de ruralité, une demande qui est faite depuis plusieurs années par la SNPDEN. Un groupe de travail inter académiques avait même eu la charge d'une vraie réflexion sur cette notion ;
- Une carte cible envoyée à chaque académie charge à elle – suite aux groupes de travail organisés -de déterminer en fonction de ses priorités les établissements à déclasser, à maintenir ou à surclasser en fonction de ses particularités ;
- Un retour des académies vers la DGRH, après au moins trois concertations, en principe, avec les syndicats représentatifs des personnels de direction, et une proposition de cette dernière ;
- Un dernier aller-retour entre les académies et la DGRH ;
- La tenue du groupe de travail national.

UNE NOUVELLE PROCÉDURE APPREHENDÉE DE MANIÈRE DIFFÉRENTE SELON LES ACADEMIES

La nouvelle procédure a été mieux appréhendée par les académies dont les personnels

Les données du SNPDEN-UNSA

LE NOMBRE DE PERSONNELS DE DIRECTION PAR CATÉGORIE

Tableau B

CLASSEMENT 2020

CATÉGORIE	NB CHEF	NB ADJOINT
5	371	659
4	1701	1899
3	2271	2279
2	2252	1631
1	838	91
TOTAL	7433	6559

CLASSEMENT 2021

CATÉGORIE	NB CHEF	NB ADJOINT
5	374	672
4	1675	1860
3	2316	2344
2	2320	1591
1	748	92
TOTAL	7433	6559

LES MASSES FINANCIÈRES

Tableau C

INDEMNITÉS 2020

CHEF	4EX	371	19 933,43 €
CHEF	4	1701	16 518,79 €
CHEF	3	2271	13 609,49 €
CHEF	2	2252	9 673,23 €
CHEF	1	838	8 548,58 €
ADJOINT	4EX	659	10 448,58 €
ADJOINT	4	1899	8 528,58 €
ADJOINT	3	2279	7 386,26 €
ADJOINT	2	1631	6 542,78 €
ADJOINT	1	91	6 261,62 €
			146 504 495,89 €

n'avaient pas connu l'ancien système. Cependant, une appréhension plus complexe pour les autres a été constatée, entraînant souvent un calque de l'ancien système qui a bloqué la procédure et a généré une reproduction induisant une non prise en compte des nouveaux critères.

DES ACADÉMIES VERS LE GROUPE DE TRAVAIL NATIONAL EN PASSANT PAR LE FILTRE DE LA DGRH

Le confinement n'a certainement pas aidé à la mise en place de cette nouvelle méthodologie. Cela a entraîné des retards, mais dans la presque totalité des académies, le travail a pu se faire dans les meilleures conditions possibles au regard du contexte sanitaire.

- Une cible a été fixée par la DGRH à chaque académie (**Tableau A**) ;
- Chaque académie a fait une remontée à la DGRH (**Tableau B**) ;
- La DGRH a porté à la connaissance du groupe de travail national ses propositions (**Tableau C**) ;
- Les membres de la commission carrière, présents au groupe de travail national, sont intervenus sur les cas d'établissements signalés par les académies ou sur ceux qu'ils jugeaient être défavorisés. Le SNPDEN est le seul syndicat à être intervenu dans ce cadre, les deux autres organisations syndicales représentatives étant restées étrangement muettes. Grâce à nos interventions, 6 établissements qui devaient soit être déclassés, soit ne pas être surclassés, le seront au 1^{er} septembre 2021.

UN EXERCICE CONTRAINT QUI NE DOIT PLUS L'ÊTRE

S'il est évident que le Ministère tient une partie de ses engagements en diminuant le nombre d'établissements en catégorie 1 (**Tableau D**), en faisant en sorte que les quotas des différentes catégories d'établissements soit plutôt en faveur des personnels de direction (**Tableau E**) il ne nous faut pas négliger notre engagement pour qu'aucun personnel de direction ne voit abaisser son traitement au regard de cet exercice administratif. ■



LE NOMBRE DE PERSONNELS DE DIRECTION PAR CATÉGORIE

Tableau D

ÉVOLUTION DES CLASSEMENTS 2020-2021

CLASS 2020/CLASS 2021	1	2	3	4	5	TOTAL
1	738	211	1			950
2	117	1980	321	1		2419
3		295	1905	197		2397
4			221	1473	44	1738
5				41	331	372
TOTAL	855	2486	2448	1712	375	7876

- Nombre de personnels de direction restant à la **même** échelle au classement
- Nombre de personnels de direction **perdant 1** échelle au classement
- Nombre de personnels de direction **gagnant 1** échelle au classement
- Nombre de personnels de direction **gagnant 2** échelles au classement

MOYENNES DES EFFECTIFS PAR TYPE DE STRUCTURE

Tableau E

2020

	1	2	3	4	5	TOTAL
CLG	237	447	540	702	1428	488
EREA		101	164			120
ERPD	37	52	154			76
LP	206	307	414	611	1112	417
LYC		482	753	1127	1695	1071
TOTAL	233	431	550	861	1667	597

2021

	1	2	3	4	5	TOTAL
CLG	221	440	563	744	1535	499
EREA		103	172			120
ERPD	55	8	81			32
LP	182	295	423	621	1133	413
LYC	456	451	717	1111	1703	1068
TOTAL	218	418	564	885	1681	604

INDÉMNITÉS - INDEMNITÉS

INDEMNITÉS 2021

CHEF	4EX	374	19 933,43 €
CHEF	4	1675	16 518,79 €
CHEF	3	2316	13 609,49 €
CHEF	2	2320	9 673,23 €
CHEF	1	748	8 548,58 €
ADJOINT	4EX	672	10 448,58 €
ADJOINT	4	1860	8 528,58 €
ADJOINT	3	2344	7 386,26 €
ADJOINT	2	1591	6 542,78 €
ADJOINT	1	92	6 261,62 €
			146 663 516,37 €

Enquête : impacts COVID-19 sur les PERDIR



George FOTINOS,
ancien inspecteur général
de l'Éducation nationale

Georges Fotinos vient de publier, avec José Mario Horenstein, deux études soutenues, la première par les responsables SNPDEN de la région académique Auvergne-Rhône-Alpes, la seconde par ceux de la région académique Île-de-France, ainsi que par la CASDEN qui a intégré ce travail dans son accord-cadre avec le MEN.

DIRECTION : Avant tout il nous paraît primordial que vous nous situiez le contexte dans lequel ces projets sont nés.

G. Fotinos : Nous sommes à un moment de crise extrême du fonctionnement de nos lycées et collèges où l'urgence quotidienne de trouver des adaptations et des solutions pour répondre aux besoins quotidiens des élèves et des enseignants s'impose à des PERDIR souvent isolés, parfois en situation de désarroi, avec des problèmes de santé et de tensions psychologiques, mais aussi fortement engagés dans des actions psychosociales et dans la « reconquête » du sens de leur métier.

DIRECTION : Votre tableau rejoint pleinement notre perception de cette situation datée, mais pour éclairer nos lecteurs avertis nous aimerions connaître les origines de ces projets.

G. F. : Ces origines prennent sources dans la coopération du SNPDEN de l'académie de Lyon à deux opérations académiques. La première concerne son soutien à la mise en œuvre d'une expérimentation pionnière portant sur les liens de la qualité de vie au travail des personnels et la réussite des élèves (toujours en cours). La seconde réalisée en partenariat avec la CASDEN est centrée sur la politique des établissements secondaires en matière de prévention et gestion de la violence en milieu scolaire.

Cette relation de confiance réciproque est à la base de la première étude précitée. La seconde étude concernant les PERDIR d'Île-de-France trouve sa source dans la volonté,

au départ du SNPDEN de l'académie de Versailles, bientôt rejoint par celui de PARIS et de CRÉTEIL, de réaliser (presque) la même consultation générale.



DIRECTION : Si je comprends bien, vous aviez déjà réuni les conditions de base pour mener à bien ces enquêtes.

G. F. : Oui en effet. Mais cela nécessite toutefois quelques précisions supplémentaires.

D'abord, et avant tout, bien saisir que le sujet de ce travail concerne personnellement chaque personnel de direction, tant pour sa santé que pour sa pratique professionnelle. Sujet qui permet à chacun d'exprimer ses inquiétudes, ses angoisses, ses doutes, ses espoirs.

Ensuite, concevoir dans un contexte de crise chronophage et anxiogène d'une part, un questionnaire rapide à renseigner (questions fermées) et court, et d'autre part une transmission directe aux intéressés (via 3 réseaux : SNPDEN, CASDEN, Auteurs)

Enfin, recourir à un bureau d'études fin connaisseur du système éducatif en charge de la logistique numérique et du traitement statistique (VITRUVIAN-CONSULTING).

C'est en fait ces quatre éléments associés qui ont porté la dynamique du projet.

DIRECTION : Les éléments de contexte et de méthode étant posés quels sont les objectifs que vous vous étiez fixés ?

G. F. : En préalable j'indique que ces derniers s'inscrivent en droite ligne dans la série d'études que nous avons menées sur le métier de personnel de direction depuis longtemps*.

Les 2 objectifs majeurs et interdépendants poursuivis sont :

- Connaître et évaluer les impacts de la crise du Covid-19 sur la santé et la pratique du métier de PERDIR.
- Poser les bases - à partir des résultats obtenus - d'une véritable politique de prévention et de gestion des effets de la crise, non seulement sur les personnes, mais aussi sur le fonctionnement de l'établissement et de ses partenariats.

[Lien vers l'enquête de Georges FOTINOS et Mario HORENSTEIN](#)

* Le climat scolaire des lycées et collèges (MGEN, CASDEN, MAIF, FAS) 2005.
Le traumatisme vicariant des chefs d'établissement (MGEN) 2005
Le moral des Personnels de Direction (MGEN, CASDEN, MAIF, FAS) 2008
Lycées- Collèges et Parents d'élèves (CASDEN) 2014
Le moral des Personnels de Direction (CASDEN) 2017
Les Établissements et les Personnels de Direction de l'académie de Lyon face à la violence en milieu scolaire, une étude académique à vocation nationale (Rectorat de Lyon, CASDEN) 2019.

DIRECTION : Nous arrivons au cœur de votre étude : les résultats. Pouvez-vous nous présenter les plus significatifs, ceux qui synthétisent l'ensemble de ce travail et apparaissent comme des leviers de changement ?

G. F. : REPRÉSENTATIVITÉ

RÉGION ACD	TOTAL	% PERDIR	% ÉTABLISSEMENTS	% ÉLÈVES
ÎLE-DE-FRANCE	1042	52 %	71 %	78 %
AUVERGNE-RHÔNE-ALPES	574	40 %	60 %	75 %

		COLLÈGES	LEGT	LP
ÎLE-DE-FRANCE	Enquête	65,7 %	25,4 %	8,9 %
	Moy.acad	65,7 %	25,6 %	8,7 %
AUVERGNE-RHÔNE-ALPES	Enquête	64 %	26,1 %	9,9 %
	Moy.acad	69 %	20,6 %	10,4 %

IMPACTS RELATIONNELS ET FONCTIONNELS

3 grands enseignements ressortent de l'analyse conjointe des résultats des 2 études.

- Les impacts relationnels montrent une forte amélioration des relations avec les enseignants, les parents, et une importante dégradation avec la hiérarchie et la collectivité locale.
- Les impacts sur la gouvernance montrent un très fréquent recours à la liberté de créer et d'innover et le souci de transférer l'expérience acquise dans le projet d'établissement et/ou une expérimentation.
- Les impacts psychologiques sont importants tant par le caractère sévère de l'anxiété et de la dépression que par la présence des pensées suicidaires ou d'automutilation.

DIRECTION : Les constats que vous faites, à la fois très inquiétants mais aussi par certains côtés rassurants, nous donnent des informations importantes sur la situation des PERDIR, tant pour notre organisation que pour les responsables de ces académies. C'est pourquoi au regard de vos résultats et de leurs conséquences nous vous avons demandé d'élargir votre champ de recherche au plan national. Merci pour votre accord. ■

À TITRE D'EXEMPLE : ÎLE-DE-FRANCE

	PARENTS	ENSEIGNANTS	IA-IPR	HIÉRARCHIE	COLLECTIVITÉS TERRITORIALES
AMÉLIORATION	28,2 %	39,2 %	7,4 %	7 %	7,3 %
DÉGRADATION	16,1 %	15,9 %	14,9 %	38 %	27 %
SANS CHANGEMENT	55,7 %	44,9 %	77,7 %	55 %	65,7 %

À TITRE D'EXEMPLE : AUVERGNE-RHÔNE-ALPES

« Au cours de cette période, pensez-vous avoir trouvé des réponses aux besoins des élèves et des enseignants dans la liberté de créer et d'innover ? »

JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TRES SOUVENT
5,4 %	47,2 %	36 %	11,4 %

IMPACTS SANTÉ ET PSYCHOLOGIE DES PERSONNELS DE DIRECTION

	ÎLE-DE-FRANCE	AUVERGNE-RHÔNE-ALPES
ANXIÉTÉ Modérée sévère à sévère	47,7 %	36,93 %
DÉPRESSION Modérée sévère à sévère	28,75 %	16,37 %
PENSEES SUICIDAIRES ou d'AUTOMUTILATION	11,32 %	7,02 %

La Commission de Vérification des Comptes : rapport annuel

L'article S42 des statuts du SNPDEN prévoit que la CVC « vérifie chaque année civile les documents comptables » et « rend compte de cette mission [...] une fois par an devant la conférence nationale ». L'épidémie de coronavirus a perturbé cette année le calendrier de la CVC: Alain Guichon, membre éminent de la CVC et ancien trésorier national du SNPDEN, a été gravement atteint par le virus et, après un mois de coma, n'a pas encore retrouvé à ce jour l'intégralité de ses moyens. Nous lui disons toute notre amitié. Par ailleurs, l'expert-comptable et le commissaire aux comptes ont communiqué tardivement le résultat de leurs travaux, fin juin.

LES COMPTES NATIONAUX

La CVC s'est réunie le lundi 9 mars 2020 à 10h00 au siège du syndicat, en présence de Fabien Decq, trésorier national. Celui-ci a présenté le grand livre des fournisseurs en débit et crédit pour l'année civile 2019.

La commission a procédé aux vérifications par sondage des éléments probants (201 pièces) justifiant les données contenues, et a vérifié les bordereaux 2019-7, 2019-17 et 2019-24 représentant 31 fiches de remboursement contrôlées. Les membres de la commission ont constaté la parfaite régularité des opérations à la date du 31 décembre 2019.

La commission certifie la régularité et la sincérité des comptes du syndicat. Elle remercie de sa compétence et de son dévouement le trésorier national et la trésorière nationale adjointe pour l'excellente tenue des comptes et pour la quantité du travail fourni.

LES COMPTES ACADÉMIQUES

Les nouvelles dispositions réglementaires de la comptabilité imposent aux académies l'application des règles comptables strictes et rigoureuses, ainsi que l'obligation de respecter scrupuleusement les calendriers fixés par le trésorier national. La publication du compte financier doit paraître au Journal Officiel après vérification par le commissaire aux comptes. Ce dernier a effectué par sondage un contrôle des comptes et pièces de trois académies, celles qui étaient auditées par la CVC le 10 mars 2020 : Versailles, Nantes et Nice.

En effet, dans un but de conseil aux trésoriers académiques, la CVC avait décidé d'étudier les comptes de trois académies en présence de leurs trésoriers. Cette procédure, dans un climat serein et de confiance, a donné toute satisfaction et méritera d'être reconduite, car elle permet aux trésoriers de mieux voir ce qui est attendu sur les formes comptables. Sur le fond, la commission n'a pas relevé



Patrick FALCONNIER,
responsable de la commission
vérification des comptes

d'irrégularités et a remercié les trésoriers académiques pour leur travail.

LE RÉSULTAT DE L'EXERCICE 2019

Le résultat d'exploitation 2019 est en nette amélioration après le déficit de l'année précédente. Des efforts ont été faits sur des postes clés, comme les frais de secrétariat, les frais de bulletin, l'entretien, etc. Les divers frais et déplacements sont maîtrisés.

Le bon résultat d'exploitation tient aussi en une augmentation des recettes et en une reprise conséquente de provision (77 587 € en produits exceptionnels).

Au total, un résultat excédentaire de 269 765 €, qui traduit une gestion saine des finances du syndicat. La CVC renouvelle ses félicitations à l'Exécutif Syndical National dans son ensemble, et à ses trésoriers nationaux en particulier. ■

La CVC comprend Chantal Dauriac, Nicole Dubois, Patrick Falconnier, Jean-Pierre Fernandez, Alain Guichon, Isabelle Kastelik.

2021, année de congrès, verra son renouvellement: que les secrétaires académiques y songent après lecture de l'article R25 du règlement intérieur du syndicat!

La cellule juridique du SNPDEN a 20 ans !

Il y a déjà 20 ans, en septembre 2000, se réunissait la cellule juridique du SNPDEN dans le format et les modalités de fonctionnement que nous lui connaissons encore aujourd'hui.



Pascal BOLLORÉ,
responsable de la Cellule Juridique

Un peu d'histoire

C'est, en effet, pour faire face aux questions juridiques, devenues pour les personnels de direction, au fil des années, une préoccupation permanente, que le SNPDEN décide de se doter des moyens d'y répondre, essentiellement par lui-même, en créant une cellule juridique et lorsque nécessaire, en s'appuyant sur l'Autonome de Solidarité, avec laquelle il se lie par une convention en 2001. Pour autant, la Cellule juridique n'est pas une construction ex nihilo, puisque les « fondations » existaient déjà depuis 1996, lorsqu'après le congrès de Saint-Malo en mai de la même année, Bernard Vieilledent, qui en est à l'origine, posait dans le numéro 39 de *Direction*⁽¹⁾, la question : « Une cellule juridique au SNPDEN pour quoi faire ? » et poursuivait : « Permettre à des collègues isolés ou non, confrontés à un problème spécifique, généralement délicat ou grave, d'avoir un interlocuteur auquel ils peuvent exposer leur problème et obtenir une réponse fiable [...] »

Claude Poggi, secrétaire national du syndicat, réunira cette nouvelle instance, à laquelle participaient outre Bernard Vieilledent, Dominique Bedel, Philippe Guittet, Joël Olive, Jean-Daniel Roque. Les réunions sont alors ponctuelles. Les articles écrits par ces collègues juristes, de formation ou autodidactes, se « promènent » dans *Direction* dans les pages des différentes commissions. Les premiers comptes-rendus en tant que tels apparaissent en octobre 1998.

La cellule juridique dans sa forme et son fonctionnement actuels apparaît en septembre 2000, suite au congrès de Toulouse de mai 2000. Elle est rattachée à la commission métier. Participent à ses travaux : Pascal Bolloré, Philippe Guittet, secrétaire général adjoint, Philippe Marie, secrétaire national en charge de la commission métier, Jean-Daniel Roque et Bernard Vieilledent.

Rattachée au « fonctionnement du siège », elle l'est après le congrès de Nantes en 2002 au bureau national, et est placée sous la responsabilité de l'un de ses membres, Pascal Bolloré qui, dans le même temps, devient le représentant titulaire des chefs d'établissement du public au sein de l'Observatoire National de la Sécurité des établissements scolaires et de l'accessibilité (ONS). Elle se renforce de la présence de Christine Legay, membre de la commission métier et de Marcel Peschire que rejoint ensuite Corine Delvallet, également membre de la commission métier. Y passeront également Hélène Cahn-Rabaté, Jean-Claude Lafay, secrétaires nationaux de la commission pédagogie, et Joël Olive, qui sera ensuite secrétaire national « vie syndicale » puis secrétaire général adjoint.

À partir de 2009, elle dépend du secrétaire national chargé de la commission métier et des questions juridiques, (puis dès 2015 d'un secrétaire général adjoint), avec

comme coordonnateur Bernard Vieilledent, puis Jacques Bacquet (depuis 2018). Cette année-là, le SNPDEN et l'Autonome de Solidarité donnent une nouvelle impulsion à leur partenariat en actualisant la convention de 2001.

Le SNPDEN n'a donc pas fait le choix de se désengager du domaine juridique au profit de conseils privés aux prestations limitées, donc forcément coûteuses au regard de l'importance du domaine concerné.

Par-delà une simple protection individuelle qu'offre une assurance privée et dont le type d'intervention ne concerne essentiellement que l'aspect particulier de la mise en cause judiciaire – domaine déjà pris en compte par ailleurs, notamment par l'État lui-même – le SNPDEN a voulu, en se dotant d'une cellule juridique, couvrir un champ beaucoup plus large : celui du conseil, de l'aide, de l'assistance, de la formation et de la réflexion sur les questions juridiques.

Si 2010 est pour la cellule juridique un moment important, puisque paraît le « Recueil Juridique », le travail préparatoire à son édition est considérable et mobilise de longs mois la cellule juridique et ne pourra être réalisé qu'avec l'assistance de Valérie Faure, secrétaire au siège. Compagne de route de la cellule juridique depuis ses débuts, celle-ci ne pourrait exercer ses missions sans son aide précieuse.

L'ASSISTANCE DE L'AUTONOME DE SOLIDARITÉ AUX ADHÉRENTS DU SNPDEN

Dans un entretien pour Direction ⁽²⁾, Roger Cruca, président de l'« AUTONOME » revenait en 2008 sur la convention signée entre cette dernière et le SNPDEN en 2001.

POURQUOI UNE CONVENTION ENTRE LA FÉDÉRATION DES AUTONOMES DE SOLIDARITÉS ET LE SNPDEN ?

Les personnels d'encadrement sont particulièrement exposés aux risques juridiques, aussi bien dans leurs relations avec les familles, les élèves et les personnels des établissements, mais aussi de plus en plus en tant qu'employeurs, signataires de contrats de travail de droit privé. Depuis novembre 2001, date de la signature du premier protocole entre le SNPDEN et la Fédération des Autonomes de Solidarité, les adhérents de l'organisation syndicale également adhérents des Autonomes de Solidarité Laïques (ASL) bénéficient d'une double protection dans l'exercice de leur métier.

CONCRÈTEMENT, QUE SE PASSE-T-IL SI UN CHEF D'ÉTABLISSEMENT EST IMPLIQUÉ DANS UN LITIGE ?

Le protocole qui unit les deux organisations permet de cumuler les actions afin d'apporter le soutien le plus efficace aux personnels impliqués dans un litige. Ainsi, en cas de conflit avec une collectivité, le SNPDEN mettra en œuvre ses propres procédures syndicales. Lorsque ces moyens n'auront pas suffi, une collaboration entre les deux organisations permettra de mettre en œuvre le soutien juridique propre aux Autonomes de Solidarité Laïques. De même, dans le cas de différends arrivant devant le conseil des Prud'hommes, l'adhérent commun aux deux organisations, convoqué en tant qu'employeur bénéficiera, outre du conseil de son organisation syndicale, des moyens

financiers qui lui permettront d'être soutenu et accompagné le cas échéant, par l'avocat de l'Autonome de Solidarité Laïque.

QUELS SONT LES POINTS DE CONVERGENCE ENTRE NOS DEUX ORGANISATIONS ?

Chacune d'entre elles, spécialiste de l'environnement scolaire, fait converger ses compétences au service de ses adhérents respectifs. Mais, au-delà des accords écrits, une même façon de voir les choses permet également la résolution de bien des difficultés rencontrées dans les établissements scolaires. Il n'est pas rare que les militants des ASL, dans le cadre du soutien qu'ils apportent à l'un de leurs adhérents, enseignants ou non, interviennent auprès du chef d'établissement pour l'aider à atténuer un conflit. Mieux se connaître, travailler ensemble, permet souvent de maintenir la sérénité nécessaire à la vie scolaire. Reposant sur la connaissance du milieu, sur la disponibilité des militants et le professionnalisme des avocats-conseils des Autonomes, la protection offerte conjointement par le SNPDEN et les Autonomes de Solidarité Laïques est la meilleure garantie qui puisse s'offrir aujourd'hui aux personnels d'encadrement.

Pour répondre à la problématique du nouveau rôle d'employeur des chefs d'établissement avec la banalisation des contrats privés (« emploi solidarité », « emploi consolidé » et « emplois jeunes » (Aides Éducateurs, CAV, CA, CAE...)), les plaçant parfois dans des situations difficiles, un guide sur ces différends statuts contractuels, (élaboré par l'Autonome de Solidarité Laïque du Nord avec le concours de Me Segard), a été diffusé à l'ensemble des personnels de direction du SNPDEN.



21 novembre 2009, signature du nouveau protocole, lors de l'édition du Salon européen de l'Éducation, par Philippe Tournier, Secrétaire général du SNPDEN, et Roger Cruca, président de la Fédération des Autonomes de Solidarité.

En remplacement de ceux qui ont quitté la cellule juridique, sont associés durant cette période de nouveaux membres – Martine Druenne, Jacques Bacquet, Philippe Marie, Guy Savelon et Raymond Scieux – et sont développés de nouveaux services.

Martine et Raymond inaugurent un « point d'écoute » au siège, pour recevoir – en appui aux secrétaires permanents – les appels des collègues et y apporter une première réponse, avant de transmettre à l'ensemble des membres de la cellule juridique les questions les plus complexes.

Raymond Scieux assure aussi le lien avec la coordinatrice des commissaires paritaires en accompagnant les personnels de direction mis en cause devant les instances disciplinaires.

En septembre 2017, la cellule juridique a recruté de nouveaux membres - Yannis Balcou, Solenn Duclos, Thierry Faure et Pierre Stiefenhofer – et accueille désormais dans ses travaux les secrétaires permanents Isabelle Guillaumet et François Resnais.

La cellule juridique aujourd'hui

Depuis les premières réunions pour l'examen des dossiers et la préparation de la chronique juridique, au champ couvert aujourd'hui, c'est une profonde évolution au cours de cette – déjà longue – période.

Ainsi, qu'il s'agisse de la « commande » initiale ou de l'évolution des demandes et pratiques, les missions de la cellule juridique assumées au fil du temps :

- Eclairer les adhérents (et/ou l'ESN) sur les textes réglementaires nouveaux.
- Commenter l'actualité juridique.
- Produire une réflexion de fond sur les questions relatives au métier, dans leurs dimensions juridiques.
- Répondre aux questions présentées par les adhérents.
- Assurer une permanence téléphonique sur les questions à « caractère » juridique.
- Accompagner les collègues disciplinairement mis en cause.
- Organiser des stages de formation sur les questions juridiques, notamment celles liées à la responsabilité des personnels de direction.

Le mode de fonctionnement qui s'est naturellement mis en place à partir de septembre 2000 a perduré. Réunions

régulières, d'une périodicité autant que possible mensuelle – en « présence » ou désormais à « distance », en visioconférences – examens de thèmes généraux et des questions transmises par les adhérents ou relayées par les secrétaires académiques ou départementaux. Publication dans *Direction* d'un compte-rendu exhaustif intégrant les références réglementaires ou jurisprudentielles. Hors réunion, sont également publiés des articles de fond sur des questions particulières.

Au travers des Chroniques Juridiques, la cellule juridique du SNPDEN se saisit des :

- Thèmes d'actualité ;
- Questions de fond ;
- Questions des adhérents (celles présentant un intérêt général sont publiées) ;
- Dossiers thématiques ou fiches techniques (procédures disciplinaires, sécurité, sorties et voyages scolaires, logements de fonction, contrats commerciaux, contentieux de l'employeur...)

En plus de ces productions, les membres de la cellule juridique répondent aux sollicitations des collègues, dans les questions qui se posent à eux sur le terrain, par des conseils, une aide, une assistance, comme aux diverses demandes d'intervention : stages de formation syndicale, articles et réponses à la presse, participation à des groupes de travail ou à la formation dans les académies...

DEPUIS SES ORIGINES, LA CELLULE JURIDIQUE, CE SONT

Les chroniques juridiques

82 % des numéros de *Direction* entre septembre 1998 et octobre 2020 comportaient une « chronique juridique ». Ce sont ainsi des centaines de pages publiées et des centaines de thèmes traités.

SEPTEMBRE 1998 À OCTOBRE 2020 ⁽³⁾	
Nombre de numéros de <i>Direction</i> comportant des pages de Chroniques juridiques	166 sur 207 soit 82%
Nombre de pages concernées	691
Nombre de thèmes traités	563

Fascicules thématiques

Logements de fonction, voyages scolaires, procédures disciplinaires, ces fascicules « exhaustifs » d'une trentaine de pages ont été publiés à différentes périodes en accompagnement d'un numéro de *Direction*. Leur coût élevé, les difficultés financières de la dernière période, l'utilisation des moyens numériques ont empêché de poursuivre cet exercice. Du-

rant la période, nous avons été associés à une publication partagée (avec l'Autonome pour le vade-mecum emplois aidés).

Recueil juridique

Le recueil juridique, édité en 2010 après un lourd travail préparatoire, a eu pour objectif, à partir d'une entrée thématique, de rassembler toutes les chroniques publiées depuis 10 années. Il a connu un remarquable succès pour ce type de publication, puisque c'est plus d'un millier d'ouvrages vendus... à un prix quand même conséquent : de 55 € (+ 5 de frais de port) pour les adhérents à 85 € (+ 5) pour les non-adhérents ! Après épuisement de l'édition papier, le « Recueil juridique », alimenté régulièrement par Valérie Faure, a été mis en ligne et est accessible à tous les adhérents.

Les membres de la cellule sollicités pour écrire des ouvrages juridiques

L'expertise reconnue à la cellule juridique conduira des responsables de projets d'édition à faire appel à plusieurs de ses membres. Jean-Daniel Roque, auteur de l'ouvrage « Accidents scolaires et responsabilités »⁽⁴⁾, nous confiera, au moment de la rédaction de cet article, que les dossiers étudiés dans le cadre de la cellule juridique ont contribué à enrichir son travail d'écriture. Le « livre bleu » consacré aux personnels de direction contiendra pendant plusieurs éditions un important chapitre coécrit par Bernard Vieilledent et Pascal Bolloré sur la responsabilité juridique des personnels de direction.

Formation dans le domaine juridique des cadres et membres du syndicat

Des « stages » juridiques sont mis en place à partir de la rentrée 2013 sur proposition de Bernard Vieilledent. Deux formations ont lieu à Lyon en 2012-2013 à partir de la première maquette « les responsabilités juridiques » auxquelles participent 50 collègues. L'année suivante, ce sont trois formations de niveau 1. Chaque stage se déroulera à partir de 2014 - 2015, sur Paris, pour deux journées ; cette modalité évitera « l'évaporation » du deuxième jour car les collègues sont happés par les problématiques de leurs établissements situés à proximité. Ce constat est aussi un vrai révélateur de l'encombrement de notre fonction et de la difficulté de s'en extraire. Dès 2014-2015, ce sont donc 4 formations sur Paris en octobre, janvier, mars et avril, auxquelles s'ajoutera une formation de niveau 2.

Depuis 2013, ce sont 346 stagiaires qui ont suivi la formation de niveau 1 ; 139 ont suivi la formation de niveau 2 depuis 2014. Soit un total de 485 stagiaires.

Pour affiner ces chiffres :

- 48 % d'adjoints et 52 % de chef(fe)s sur le niveau 1 ;

- 37 % d'adjoints et 63 % de chef(fe)s sur le niveau 2 ;
- 61.3 % de femmes et 38.7 % d'hommes ont participé au stage de niveau 1 ;
- 58.4 % de femmes et 41.6 % d'hommes sur les stages de niveau 2.

Aux formations nationales, il convient d'ajouter celles se déroulant localement : ce sont là 134 collègues. De fait, 619 personnels de direction ont ainsi pu participer depuis 2012 à l'une des formations juridiques organisées par le SNPDEN. Les retours extrêmement positifs de ces collègues sur ces stages sont une grande satisfaction pour leurs organisateurs !

L'accompagnement téléphonique

Ce sont des centaines d'appels par année qui ont pu être directement pris en charge. Isabelle Guillaumet nous livrera, dans le prochain numéro de *Direction* 272, une analyse complète de ceux-ci au cours de l'année 2019-2020.

L'accompagnement en disciplinaire

Plusieurs dizaines de collègues auront été, dans cette expérience difficile, accompagnés et soutenus par Raymond Scieux lors des convocations à la DGRH.

Sans conclure...

Cette « célébration » de l'anniversaire de la cellule juridique dans ces pages de *Direction* est, certes, un hommage à tous ceux qui la font vivre depuis 20 ans, mais est d'abord un remerciement adressé à la fidélité de ses lecteurs. Quelle plus belle preuve de leur fidélité que cette confiance régulièrement entendue : « dans *Direction*, je lis d'abord la chronique juridique » !

La cellule juridique, comme l'ensemble du syndicat dans d'autres domaines, s'est vue reconnaître un statut d'expertise... Mais, par-delà cette reconnaissance, il faut cependant encore aujourd'hui rappeler « qu'elle n'a ni la vocation, ni les moyens de se substituer aux services ayant en charge les questions juridiques dans les rectorats des académies. C'est avant tout à ce niveau que doit, ou devrait, se traiter nombre de questions qui peuvent se présenter au quotidien ». Ce que nous écrivions en introduction au Recueil Juridique de 2010 est, hélas, encore trop souvent d'actualité ! ■

1 *Direction* 39 juin 96 - page 78

2 *Direction* 156, mars 2008, page 51

3 Pour la période depuis le congrès de Dijon, ne sont pas intégrés dans le nombre de pages publiées les fascicules spécifiques (Procédures disciplinaires, voyages scolaires, logements de fonction...)

4 Berger-Levrault, 2004, devenu en 2008 « Enseignement et responsabilité »

Les référés propres à l'Éducation nationale devant le Juge administratif, une procédure d'urgence tirée de la loi n° 2000-597 du 30 juin 2000

VINGT ANS DE RÉFÉRÉ

La revue AJDA (Actualité Juridique du Droit Administratif) retrace les cheminements qui ont conduit à l'élaboration puis à la mise en place de la réforme afin de doter le juge administratif des moyens procéduraux de répondre aux situations d'urgence, ou « comment sauver la juridiction administrative. » Les suggestions proposées par le groupe de travail installé par le vice-président du Conseil d'État, fin 1997, pour rendre le droit des procédures d'urgence « plus simple et plus effectif » avant de saisir le gouvernement de propositions retenaient de : « faire émerger un juge des référés ayant un statut distinct de la juridiction, groupant entre ses mains divers pouvoirs... à même de se prononcer rapidement sans collégialité ni commissaire du gouvernement, et au vu d'une procédure faisant place à une oralité conçue comme ayant pour fonction première de concilier la préoccupation de rapidité et le caractère contradictoire des débats. » Le groupe de travail suggérait que la fonction de juge des référés soit dotée « de pouvoirs de suspension de l'exécution des décisions administratives, et d'un pouvoir d'injonction d'ordonner des mesures conservatoires dans les situations où les droits des justiciables sont menacés. » (Daniel Labetoulle, président honoraire de la section du contentieux).

Ces suggestions et diverses formulations seront retenues dans la loi de juin 2000, en particulier : « lorsque l'urgence le justifie », « le doute sérieux quant à la légalité de la décision (administrative) », « la liberté fondamentale », « l'atteinte grave et manifestement illégale. » Les voies de recours contre les ordonnances des juges des référés des tribunaux administratifs ne retiendront que la seule saisie du Conseil d'État ; donc, pas plus de deux niveaux de juridiction.

Nous reviendrons sur les points principaux développés par la revue AJDA du 6 juillet 2020 après avoir repris et commenté les analyses de la cellule juridique sur la réforme globale des procédures de référé liées à l'urgence, qualifiée par nous de « culture de l'urgence » : *Direction 82*, d'octobre 2000, article de Jean-Daniel Roque, dossier procé-

dures d'urgence de Bernard Vieilledent, analysé lors des sessions de formation conduites pendant une dizaine d'années et organisées par le SNPDEN. Nous écrivions « Le point de départ de cette réforme tient à la lenteur des procédures qui, dans de nombreux cas, a pu aboutir à une inefficacité réelle, en particulier, lorsque le juge intervient trop tard pour faire cesser une situation illégale et que, placé devant le fait accompli, il soit contraint de prononcer un non-lieu, au détriment d'une bonne administration de la justice. »

Le constat du maintien de délais de jugement trop longs, en dépit des progrès permis par une précédente réforme, était manifeste, soit en 1998, un délai moyen de traitement d'un dossier de 1 an, 11 mois, 25 jours devant les tribunaux administratifs, et, 3 ans, 2 mois et 7 jours devant les cours administratives d'appel.

Avant de revenir sur les référés d'urgence de droit commun, sur leurs procédures, nous commentons quelques exemples de référé en droit administratif, dont le premier en 2000.

1^{re} SITUATION

« *Dirigé devant le tribunal administratif de Besançon contre le recteur de l'académie, sur la requête du Conseil national de l'ordre des médecins. L'inspecteur d'académie du Doubs avait demandé qu'il soit adressé à ses services le volet n° 1 de l'arrêt de maladie des personnels qui est normalement transmis à la sécurité sociale, au motif que les 2^e et 3^e exemplaires sont illisibles, la plupart du temps. Sur ce volet figure le motif médical justifiant l'arrêt de travail. Le respect du secret médical implique que toute information de ce type figurant sur le volet n° 1 ne puisse, en aucun cas, être connue des fonctionnaires chargés de la carrière des intéressés. La requête a été enregistrée le 12 avril, l'audience a eu lieu le 13. Le juge des référés se prononce dans un délai de 48 heures. Dans son jugement, le magistrat relève que « ... le Conseil national de l'ordre des médecins est fondé à soutenir que l'inspecteur d'académie du Doubs a, dans l'exercice de son pouvoir de chef de*



Bernard VIEILLEDENT,
membre de la cellule juridique

service, porté une atteinte grave et manifestement illégale au respect de la vie privée, qui constitue une liberté fondamentale au sens de l'article L.521-2 du Code de justice administrative. »

Dans *Direction 90*, de juillet/août 2001, Pascal Bolloré et Bernard Vieilledent commentent : « Il est rappelé que dans le cas où le volet n° 1 parviendrait à une autorité hiérarchique, il doit être renvoyé à titre personnel à l'intéressé et ne pas être conservé dans un dossier administratif. Les modalités de transmission des différents volets de l'arrêt de travail diffèrent selon la qualité de fonctionnaire ou d'agent non-titulaire de l'État. À méditer également quant à la rapidité de la procédure du référé administratif vis-à-vis des actes pris par le chef d'établissement. »

2^e SITUATION

**Baccalauréat/neutralisation
d'un exercice/Référé suspension/urgence**

À la suite de la mise en ligne d'une photographie du premier exercice de l'épreuve de mathématiques du baccalauréat série S, sur un forum de discussion d'un site internet, la veille de cette épreuve, le ministre en charge de l'Éducation nationale a annoncé, le 22 juin 2011, que cet exercice serait « neutralisé ». L'épreuve restant notée sur 20 points, les 4 points de l'exercice neutralisé ont ainsi été redistribués sur les deuxième et troisième exercices de l'épreuve.

Saisi d'une demande de suspension de ces nouvelles consignes de correction par les parents d'une candidate, le juge des référés du tribunal administratif de Paris a rejeté cette demande, le 1^{er} juillet, par défaut d'urgence. En effet, l'appréciation de l'urgence doit se faire objectivement, au regard de l'ensemble des circonstances et des intérêts en présence, ainsi, le juge des référés a estimé qu'au regard des différents intérêts en présence, la condition d'urgence posée par l'article L. 521-1 du Code de justice administrative n'était pas remplie en l'espèce. « *Considérant qu'au soutien de leur demande de suspension de l'exécution de la décision litigieuse, M. et M^{me} S. font valoir que cette décision prive leur fille... d'être admise dans une grande école de Londres... que les conséquences négatives ainsi alléguées... sont purement hypothétiques; que compte tenu des pouvoirs qui lui sont dévolus, si le juge des référés ordonnait la suspension de la décision contestée, il incomberait alors au ministre d'apprécier s'il doit de nouveau modifier le barème ou organiser une nouvelle épreuve (et procéder par ce fait à une nouvelle correction de 160 166 copies) ce qui désorganiserait les modalités d'inscription dans les établissements d'enseignement supérieur de tous les bacheliers...*

Qu'ainsi, la suspension de la décision litigieuse créerait de graves difficultés de fonctionnement du service public de l'éducation nationale et de celui de l'enseignement supérieur et porterait une atteinte excessive à l'intérêt public; que dans ces conditions, compte tenu également des intérêts privés des autres candidats qui ne rejoignent pas nécessairement celui des requérants, la condition d'urgence qui doit s'apprécier globalement ainsi qu'il a été dit, ne saurait être, en l'espèce, regardée comme remplie; qu'il résulte de ce qui précède que les conclusions susvisées ne peuvent qu'être rejetées. » (voir Direction 194, janvier 2012, Philippe Marie, Veille juridique).

3^e SITUATION

**Tribunal administratif de Montreuil,
affaire M. A. K., ordonnance
du 8 octobre 2014**

La requête du père d'un élève visait à enjoindre au lycée J.-R. de Bondy d'exécuter la décision du recteur de Créteil, en date du 19 septembre 2014, qui annulait la décision du conseil de discipline du lycée, le 26 juin 2014, d'exclusion définitive de son fils. Le père de l'élève demandait au juge des référés « d'enjoindre au lycée d'exécuter la décision du recteur. » Or, le proviseur refusait de réinscrire l'élève, au motif « que l'établissement ne disposait pas de place (à la rentrée) pour l'accueillir. » Par décision, en date du 3 octobre, les services académiques affectaient « l'élève » au lycée du Raincy.

Le juge des référés relevait « que si le délai de 15 jours qui s'est écoulé, entre la date de la décision du recteur d'annuler la décision du conseil de discipline du lycée et celle de la notification d'affectation au lycée du Raincy, en date du 3 octobre... peut être tenu pour regrettable, le refus de l'affecter au lycée de Bondy, dans lequel il était scolarisé avant l'intervention de la décision du conseil de discipline, ne constitue pas, pour autant, une atteinte à la liberté fondamentale d'accès à l'instruction alors que cet établissement ne disposait pas de place lui permettant d'accueillir cet élève... » Le juge relevait également que si les observations du père de l'élève faisant valoir: « que le refus de l'inscription de son fils au lycée de Bondy constitue une sanction de fait, que le lycée dans lequel il est affecté se situe loin de son domicile, l'obligeant à prendre les transports et à déjeuner à la cantine occasionnant des frais importants..., ces circonstances ne constituent pas davantage une atteinte grave et manifestement illégale à cette liberté fondamentale. Par suite, la requête de M. A. K. tendant à ce que soit

ordonné l'inscription de son fils au lycée de Bondy ne peut qu'être rejetée. »

4^e SITUATION : RÉFÉRÉ-LIBERTÉ

**Options facultatives,
Conseil d'État 5 octobre 2001**

« L'impossibilité faite à un élève de première littéraire de suivre deux options facultatives qu'elle avait choisies, du fait d'un défaut dans l'organisation de l'emploi du temps aurait été de nature à entraîner une atteinte grave à une liberté fondamentale. » Saisi, selon la procédure de l'article L. 521-2 du Code de justice administrative (référé-liberté), le tribunal administratif de Melun a rendu une ordonnance conforme à la volonté des requérants au motif que l'impossibilité pour un élève de suivre deux options facultatives est une atteinte grave à une liberté fondamentale, et, sur ce chef, enjoint au lycée de réorganiser l'emploi du temps sous 8 jours en faveur de cette élève.

Saisi en appel par le ministère de l'Éducation nationale, le Conseil d'État a annulé cette décision. Il a considéré que « la circonstance que l'emploi du temps d'une classe de lycée, et notamment la détermination des horaires de divers enseignements optionnels, fasse que deux de ces enseignements optionnels ont des horaires communs et ne peuvent, par suite, être l'un et l'autre suivi par un même élève, ne met en elle-même en cause aucune liberté fondamentale au sens de l'article L. 521-2 du code de justice administrative. » LJ n° 59 de novembre 2001.

5^e SITUATION

**Tribunal administratif Cergy-Pontoise,
21 avril 2016**

On se souvient de la requête de l'association Comité national contre le tabagisme et l'association Les Droits des Non-Fumeurs d'enjoindre à l'administration d'assurer le respect de l'interdiction de fumer dans le lycée Paul Lapie.

L'académie de Versailles, dans son mémoire enregistré le 11 avril 2016, concluait au rejet de la requête aux motifs que la condition de l'urgence n'était pas remplie, dès lors, que la mesure était édictée dans des circonstances exceptionnelles tenant à l'état d'urgence (et que) le caractère temporaire de la mesure édictée ne remettait pas en cause les politiques de santé publique contre le tabagisme notamment chez les jeunes...

Le ministère de l'Éducation nationale, dans son mémoire enregistré le 12 avril 2016, concluait au même rejet de la requête. Il faisait valoir que « la décision litigieuse n'est pas illégale, dès lors que la délimitation d'une zone spécifique est la seule mesure que peut prendre le proviseur du lycée pour



ÉDITION 2010

Ouvrage de près de 500 pages, ce recueil ne se veut ni traité de droit, ni compilation anecdotique. Face à une actualité de plus en plus foisonnante et variée, les auteurs se sont attachés à élaborer un ouvrage pratique à destination des personnels de direction, comme des responsables du monde éducatif, de plus en plus souvent confrontés à des problèmes juridiques qui dépassent leur champ habituel de compétence.

À partir de cas concrets, ils ont cherché à analyser les textes applicables, les décisions des tribunaux, les positions d'autorités hiérarchiques. Sans prétendre à l'exhaustivité (le champ est trop large), leur objectif a été de répertorier des situations exemplaires, dans le but non seulement de proposer des réponses rapides et efficaces à des problématiques souvent urgentes, mais aussi et surtout de prévenir, autant que faire se peut, l'émergence de telles difficultés, par une information qui se veut claire et ciblée.

RECUEIL JURIDIQUE

Recueil juridique

Chroniques de la cellule juridique

© SNP DEN - 2010 • 21 RUE BERANGER - 75003 PARIS



SYNDICAT NATIONAL DES PERSONNELS DE DIRECTION DE L'ÉDUCATION NATIONALE

répondre à l'objectif de sécurisation des abords immédiats des établissements scolaires en évitant tout attroupement des élèves les mettant en danger et fixé par la circulaire du 25 novembre 2015... »

Le juge des référés a d'abord considéré les termes de l'article L. 3511-7 du code de la santé publique : « Il est interdit de fumer dans les lieux affectés à un usage collectif, notamment scolaire... » Le juge a ensuite retenu les dispositions de l'article R. 3511-1 du même code : « L'interdiction de fumer dans les lieux affectés à un usage collectif mentionnés à l'article L. 3511-7 s'applique... dans les espaces non-couverts des écoles, collèges et lycées publics et privés, ainsi que des établissements destinés à l'accueil, à la formation ou à l'hébergement des mineurs. » Si le Code de santé publique évoque la possibilité de créer des emplacements mis à la disposition des fumeurs, « ces emplacements ne peuvent être aménagés au sein des établissements publics et privés... » selon l'article R. 3511-2 dudit code.

Le juge considère alors que les dispositions fixées par la loi posent « le principe d'une interdiction générale de fumer dans les lieux affectés à l'enseignement... justifiée par la protection de la santé publique... considérant que les autorités administratives ont l'obligation de prendre les mesures nécessaires pour assurer la sécurité et protéger la santé physique et mentale des usagers fréquentant leurs établissements; qu'il leur appartient à ce titre d'assurer la bonne exécution des dispositions législatives et réglementaires qui ont cet objet.

Considérant, que l'exécution de la présente ordonnance implique que le proviseur du lycée Paul Lapie prenne toutes mesures afin de faire respecter les dispositions du Code de la santé publique; qu'il y a lieu, par suite, d'enjoindre au dit proviseur de rétablir l'interdiction de fumer dans l'enceinte de son établissement en tous lieux, même non couverts, à compter de la notification de la présente ordonnance. »

6^e SITUATION

Inscription des élèves, refus de dérogation à la carte scolaire, référé-suspension au Conseil d'État, 12 décembre 2013

Un parent d'élève demandait l'annulation de la décision par laquelle le DASEN avait refusé de lui accorder une dérogation pour l'inscription de sa fille dans un collège autre que celui dont elle relevait en raison de la situation de son domicile. Le juge des référés du TA de Nîmes avait fait droit à sa demande en estimant, par son ordonnance, que la proximité de la rentrée scolaire permettait de caractériser une situation d'urgence. Le juge des référés du Conseil d'État l'a annulée en considérant que « pour estimer qu'il y avait urgence à suspendre la décision du DASEN, le juge des référés du TA s'est borné à rele-

ver la proximité de la rentrée scolaire, sans rechercher si la décision préjudiciait de manière suffisamment grave et immédiate à un intérêt public, à la situation du requérant ou aux intérêts que celui-ci entendait défendre; qu'il a ainsi commis une erreur de droit. »

Réglant l'affaire au fond, le Conseil d'État a rejeté la demande du parent d'élève en considérant « que si, pour justifier l'urgence qu'il y aurait à suspendre la décision litigieuse, M. X. fait valoir que le collège d'affectation de sa fille est situé dans un quartier totalement différent de celui de son domicile, il est constant qu'il n'en est éloigné que de 1 000 mètres; que si M. X. fait également valoir que le maintien de la décision du recteur le contraindrait à inscrire ses deux enfants dans un établissement privé très éloigné de son domicile, il ne justifie aucunement d'une telle contrainte; que si M. X. fait enfin valoir que la dérogation permettrait à sa fille de suivre un enseignement bilingue franco-russe, il n'apporte aucune précision permettant d'en apprécier l'urgence; que, dans ces circonstances, la condition d'urgence posée par l'article L. 521-1 du Code de justice administrative ne peut être regardée comme remplie et la demande de M. X. ne peut, par suite, qu'être rejetée. »

L'ÉCOLE ASSIGNÉE EN RÉFÉRÉ

Sous ce titre, Yann Buttner, coauteur du *Droit de la Vie scolaire*, Dalloz, revient sur le contrôle du juge depuis l'application des nouvelles procédures d'urgence dites des référés, particulièrement sur l'élargissement du champ des décisions administratives placées sous le contrôle du juge.

Trois domaines lui paraissent particulièrement concernés par le phénomène d'amplification de la judiciarisation (une société se judiciarise quand le recours au juge devient le mode de régulation des rapports sociaux): l'inscription des élèves dans un établissement scolaire, l'orientation des élèves, la discipline interne des établissements scolaires.

L'inscription dans un établissement scolaire

Le conflit entre les parents et l'institution scolaire porte sur l'ensemble des niveaux scolaires.

Quelques exemples :

- Le juge administratif rappelle, suite au refus d'inscrire un enfant à la maternelle, que « ce droit n'existe véritablement que pour les élèves soumis à la scolarité obligatoire. » Le Conseil d'État considère « qu'aucune disposition législative ou réglementaire, ne donne aux familles... un droit à la scolarisation de leur enfant de moins de six ans... »
- Pour le second degré, on pourra se reporter à la 3^e et à la 6^e situations.

- La jurisprudence administrative est particulièrement attentive aux conditions d'accès à l'instruction des enfants handicapés; ainsi le Conseil d'État, s'appuyant sur la panoplie juridique propre à l'instruction des enfants atteints de troubles physiques et mentaux, a considéré que « la violation de ce droit constitue une atteinte à une liberté fondamentale, au sens de l'article L. 521-2 du Code de justice administrative. »

L'orientation et les litiges qui peuvent en découler en fin de cycle et l'intérêt, pour les parties, du choix du référé-suspension

On retiendra un seul litige: la décision par laquelle un inspecteur d'académie refuse à un lycéen d'intégrer une classe de terminale S, décision suspendue par le juge des référés: « selon l'article 7 du décret du 14 juin 1990, à l'intérieur des cycles des lycées, le redoublement ne peut intervenir qu'à la demande écrite des parents de l'élève ou de l'élève majeur, ou, sur proposition du conseil de classe, avec l'accord des intéressés. » L'ordonnance du TA de Paris, rejette la décision de l'inspecteur d'académie et lui enjoint d'inscrire le jeune « dans une classe de terminale S, et ce dans un délai de quinze jours sous astreinte de 200 francs par jour de retard. »

La discipline des élèves et les procédures telles que le décret du 18 décembre 1985 les encadre

La cellule juridique a largement, régulièrement, analysé les différentes procédures disciplinaires et de nombreux recours (voir mémento 2015...) L'essentiel de la réglementation sur les procédures disciplinaires des élèves est porté au Code de l'éducation: articles R. 511-13 à R. 511-27 et D. 511-30 à D. 511-43.

Nous ne pouvons que souscrire aux propos de M. Buttner: « Il reviendra à tous les professionnels de l'éducation de se repositionner et d'acquiescer, dans la prise de décision à l'égard des élèves, un véritable réflexe juridique. »

L'INSTAURATION D'UNE CULTURE DE L'URGENCE

La *Lettre d'Information Juridique* (LIJ) de juin 1999 soulignait, par notre ministère, l'objectif à terme « d'implanter dans les juridictions une véritable culture de l'urgence, intégrée de longue date par le juge judiciaire » et ajoutait « Pour leur part, ceux qui assurent la défense des intérêts de l'administration devront aussi acquiescer cette même culture ». Or, l'expérience nous montre que, même si c'est l'État ou la collectivité territoriale qui est directement concerné(e) par les demandes adressées à la justice admi-

nistrative, c'est bien aux personnels de direction qu'il appartient de fournir tous les éléments d'information nécessaires. C'est donc eux aussi qui seront, dans ce domaine également, pris dans un nouveau processus « d'urgence ».

Une réforme exigeante

Comme le souligne la commission sénatoriale des lois dans son rapport présenté le 26 mai 1999, cette réforme est exigeante pour l'ensemble des intervenants :

- Les requérants et leurs avocats devront faire diligence et argumenter précisément leurs requêtes ;
- L'administration devra former du personnel pour la représenter devant les juridictions administratives statuant en urgence ;
- Les collectivités devront développer des services juridiques étoffés.

De son côté, le rapporteur de la commission de l'Assemblée nationale a relevé, dans son rapport du 8 décembre 1999, qu'il est probable que le développement de procédures contradictoires orales conduira à un recours accru à l'assistance d'un avocat.

Une réforme établie et qui laisse entières certaines questions fondamentales

Le nouveau dispositif législatif des référés, inspiré tout à fait légitimement de mieux respecter les droits de chaque citoyen, ne semble pas avoir saturé le fonctionnement des services administratifs, alors qu'ils redoutaient une forte augmentation du nombre des recours des administrés qui se montrent de plus en plus impatientes.

Comme le soulignait un préfet lors d'un colloque tenu en février 1999 sur « l'administration face à la justice de l'urgence » :

- Le temps de l'administration est-il le même que le temps du juge ?

Au moment de prendre chaque jour de très nombreuses décisions, la préoccupation première des fonctionnaires (des chefs d'établissement) « est de résoudre les questions qui se posent à eux, et non pas de se prémunir contre un éventuel contentieux ». Après avoir indiqué, à titre de comparaison, que « l'automobiliste qui utilise sa voiture le fait pour se déplacer et non pour appliquer le Code de la route... même s'il doit respecter celui-ci », le préfet souligne que « le respect du droit est une obligation, ce n'est pas une fin pour l'administration ».

- La géographie des préoccupations du juge est-elle celle de l'administration ?

« Le fonctionnaire envisage la situation sous tous ses aspects... le plus souvent, il lui faut concilier le ou les intérêts généraux concernés avec le ou les intérêts particuliers en

cause. Le juge, lui, ne se soucie que du droit, l'opportunité lui est étrangère. L'administrateur doit envisager le problème dans sa globalité, là où le juge n'est le plus souvent saisi que d'un aspect ponctuel. »

La situation n° 3 est parfaitement éclairante sur ce point.

LES TROIS RÉFÉRÉS D'URGENCE DE DROIT COMMUN

Le Référé-Liberté, Code de justice administrative L. 521-2

« Saisi d'une demande en ce sens, justifiée par l'urgence, le juge des référés peut ordonner toutes mesures nécessaires à la sauvegarde d'une liberté fondamentale à laquelle une personne morale de droit public ou un organisme de droit privé chargé de la gestion d'un service public aurait porté, dans l'exercice d'un de ses pouvoirs, une atteinte grave et manifestement illégale. Le juge des référés se prononce dans un délai de 48 heures. »

- Le juge des référés-liberté peut être saisi directement, même en l'absence de décision et de recours au fond (CE, 9 août 2004) contrairement au référé suspension ;
- Même si une liberté fondamentale est concernée, tel que le droit à l'instruction, le juge du référé-liberté ne peut accueillir la demande que si l'atteinte à cette liberté est suffisamment grave et illégale (CE, 15 décembre 2010).

On pourra se reporter à la 3^e situation.

Le Référé suspension, Code de justice administrative L. 521-1

Il est destiné à obtenir du juge des référés « qu'il ordonne la suspension d'une décision administrative jusqu'à ce que le juge du principal ait statué sur le recours en annulation ou en réformation formé contre cette décision. »

Il peut être utilisé quand trois conditions sont remplies :

- La décision administrative fait l'objet d'une requête en annulation ;
- La condition d'urgence est fondée ;
- La condition d'un doute sérieux quant à la légalité de la décision litigieuse est manifeste.

Le référé conservatoire, Code de justice administrative L. 521-3

Le juge peut ordonner « toute (autre) mesure utile », par des injonctions appropriées visant à prévenir la survenance ou l'aggravation de situations dommageables telles que la présomption d'expulsion d'occupants irréguliers du domaine public, l'interruption de travaux dommageables.

La procédure

Elle est fondée sur le contradictoire. À son terme, le juge des référés statue, par écrit ou oralement ; l'instruction ayant eu lieu, pour partie, pendant l'audience.

Le juge des référés se prononce dans un délai de 48 heures pour le référé-liberté.

Selon Olivier Le Bot, professeur de droit public, et Florent Blanco, professeur à l'Université d'Orléans, le juge des référés s'est imposé en tant que juge de l'évidence, amené à trancher dans des conditions de célérité particulières, d'authentiques questions de droit. Le référé s'est imposé comme un authentique procédé préventif de résolution des litiges administratifs, car saisi en urgence, le juge des référés tranche de véritables contestations « en asséchant le terrain litigieux » jusqu'à, pour nombre de litiges, à faire de la procédure d'urgence une voie autonome de règlement des litiges, et à être souvent soutenu que « le référé-liberté constitue un référé au fond », en ce que la condition d'urgence posée par l'article L. 521-2 du Code de justice administrative fait en réalité double emploi avec l'exigence d'atteinte grave et manifestement illégale portée à une liberté fondamentale et se trouve pour ainsi dire incluse dans celle-ci. Pareillement, le juge « a donné toute sa portée à la formule du même article qui vise de manière générale, sans précision ni limitation, « l'atteinte » à une liberté fondamentale, permettant ainsi de lui soumettre toutes formes de décision. »

Les juristes relèvent une forme de banalisation du recours à la voie de droit du référé-liberté, procédure sursollicitée, pourtant initialement conçue comme devant revêtir un caractère exceptionnel (par exemple intervention de ce juge pour faire cesser une atteinte au droit de propriété ou conception des émissions de *France Télévision* et le choix d'y inviter certaines personnalités politiques quelques semaines avant les élections européennes, ou encore, les problèmes de surpopulation carcérale et d'insalubrité des établissements pénitentiaires).

Pour autant, l'instauration des référés a pleinement rempli son rôle, en redonnant au juge administratif sa pleine puissance à assurer le besoin de protection juridictionnelle et de défendre les libertés. ■

Guy Savelon, chemins croisés

C'était un jour de juin 1983. Nouveau professeur nommé au lycée Louise Michel à Somain dans le Nord, la première personne que j'y croisais était un CPE. C'était Guy, et pendant 37 ans, nos chemins allaient se croiser quand nous n'allions pas cheminer ensemble. Il a quitté le lycée quelques années plus tard pour devenir « censeur » car, en ce temps-là, il y en avait encore mais pas de portable, très peu d'ordinateurs mais des formations pour le minitel scolaire (sic) et les cheffes d'établissement n'avaient pas droit au titre de proviseur mais de « directrice »... C'était donc il y a très longtemps!

Nous nous sommes retrouvés en 1988, dans ce qui était encore le SNPDES et avons travaillé ensemble au sein du groupe destiné à organiser la fusion avec le SNPDLP dans l'académie de Lille. C'est là que nous avons rencontré Michel Hory. En 1992, nous étions élus secrétaires départementaux, lui du Nord et moi du Pas-de-Calais. Il y sera constamment réélu, jusqu'en 2001, date à laquelle il me succéda comme secrétaire académique: c'est donc peu dire que nous nous sommes croisés!

Tous ceux qui ont fréquenté le CSN se souviennent des interventions figolées et malicieuses de Guy, d'un humour un peu féroce parfois, qui a d'ailleurs largement œuvré à introduire ce style, variante oratoire des titres du « Canard » qu'il appréciait tant: les limougeauds maudissaient le sort alphabétique de devoir toujours passer après lui.

Le Nord était sa terre, plus précisément le Douaisis. Roost-Warendin, Aubry, Raimbeaucourt connurent leurs heures de notoriété, accueillant CSA, AGD et AGA. Je me souviens d'Aubry, vilain collègue « Paileron » dont le département avait cessé l'entretien au prétexte qu'il serait « bientôt » reconstruit (depuis c'est fait). Guy nous y montrait une curiosité: le lierre, poussant à travers les plaques disjointes, envahissait les murs à l'intérieur de son bureau. Après avoir beaucoup tourné autour de Douai, c'est dans cette ville qu'il termine sa carrière, au lycée Corot, où il est élu secrétaire académique dans la sacristie de la chapelle construite par

Penguin, l'architecte du palais de Westminster. Rien de moins! Il était si fort attaché à sa petite patrie qu'on plaisantait toujours en quittant les réunions au collège de Raimbeaucourt, incitant Guy à acheter un pavillon éternellement à vendre au bord d'une route bruyante pour pouvoir surveiller le collège quand il serait à la retraite. Mais c'est loin du Douaisis qu'il s'est retiré.



Guy était attaché à la tradition progressiste de l'école et n'appréciait guère les évolutions en cours ni de celle-ci, ni de la société. Je me faisais un malin plaisir de le taquiner en surjouant une modernité complaisante et résignée. Ainsi, lors de la réforme du collège, je lui glissais une enveloppe censée contenir la maquette du nouveau DNB: c'était un set de self de station-service avec des jeux enfantins aux couleurs criardes. L'incrédulité d'une seconde fit place à un bon fou rire « à la Savelon » donc quand même assez discret. Discret et calme, il l'était, comme son sport préféré: la pêche à la ligne. À chaque congrès, il écumait ainsi les boutiques spécialisées des villes qui nous accueillait au cas où Poitiers, Saint-Malo, Reims ou Toulon recéleraient quelque canne miraculeuse introuvable à Douai. Mais sa nature profondément humaine reprenait le dessus: il remettait délicatement les poissons pêchés à l'eau...

Un midi, au congrès de Lille, Guy me fit part de ses soucis de santé. J'entendis sortir de ma bouche les paroles qu'on prononce

dans ces moments où on ne sait que dire. Puis Guy parut sorti d'affaire, renouant avec le travail syndical cette fois-ci dans la cellule juridique. Puis l'espacement des occasions de se rencontrer, puis le confinement. Puis cette triste nouvelle.

Au revoir Guy.

Philippe TOURNIER
ancien Secrétaire Général du SNPDEN-UNSA

Je me souviens bien sûr de son engagement sans faille pour le syndicat, mais aussi dans ses convictions qu'il défendait avec force dans les débats. Je me souviens de son engagement laïque qui en faisait un allié très sûr.

Philippe GUITTET,
ancien Secrétaire Général du SNPDEN-UNSA

C'est avec une profonde tristesse que j'apprends le décès de Guy Savelon. Jeune personnel de direction, je l'ai connu comme secrétaire académique dans notre Nord natal sur lequel nous échangeons souvent. Il faisait l'unanimité quant à son engagement et son positionnement exemplaire. J'ai eu le plaisir quelques années plus tard de le retrouver au sein de la cellule juridique.

Ses convictions et ses bons mots étaient restés intacts. Il ne manquait aucune de nos réunions, nous commentait le canard enchaîné et souvent nous faisait déguster un bon cru de sa région d'adoption. Il était une référence pour l'apprenti secrétaire académique que j'étais, ses conseils étaient précieux, ses compliments étaient rares mais particulièrement appréciés lorsqu'il les formulait. C'était un homme profondément honnête, sincère, qui a toujours privilégié l'intérêt général. C'est un Grand Proviseur qui vient de nous quitter, il croquera peut-être Valéry Giscard d'Estaing pour de grandes discussions animées...

Jacques BACQUET,
coordinateur de la cellule juridique

Nos peines

Ouvrages parus

POUR PROLONGER LA RÉFLEXION : L'ÉCOLE PEUT-ELLE SAUVER LA DÉMOCRATIE ?

François DUBET, Marie DURU-BELLAT –
sortie en août 2020, Éd. SEUIL



On a beaucoup parlé des perdants de la mondialisation; il est temps de se pencher sur les vaincus de la compétition scolaire. C'est ce que font les 2 sociologues François DUBET et Marie DURU-BELLAT dans cet essai qui défend l'idée d'une trahison du système scolaire. Car si

le populisme sonne à notre porte, si les passions tristes comme la haine et le ressentiment fleurissent, c'est aussi parce que l'école n'a pas tenu ses promesses. La massification scolaire qui s'ouvre au début des années soixante a longtemps été associée à l'espoir d'égalité des chances et de progrès de l'esprit démocratique.

Or les auteurs démontrent qu'aucun de ces engagements n'a été tenu: l'école a généré de nouvelles formes d'inégalités, plus subtiles. La hausse du niveau de diplôme n'a pas assuré à tous une meilleure insertion professionnelle, et l'ascenseur social donne au contraire le sentiment d'être en panne. Enfin, loin de faire progresser la confiance envers les institutions démocratiques, l'école nourrit chez les perdants de la compétition scolaire le ressentiment: ceux qui pensent que l'école les a méprisés et exclus finissent par rejeter les valeurs démocratiques qu'elle promeut. Le succès de l'autoritarisme, de la démagogie et de l'indifférence politique en témoigne.

Bref, le long processus de massification scolaire n'a pas eu que des conséquences heureuses. L'identification des progrès de la scolarisation à ceux de la démocratie ne va plus de soi. Il faut donc changer profondément de point de vue sur l'école pour défendre la cohésion sociale et la démocratie.

LE DROIT DE LA VIE SCOLAIRE ÉCOLES - COLLEGES - LYCÉES

Yann BUTTNER, André MAURIN –
Éd. Dalloz



Yann Buttner, chef du service interacadémique aux affaires juridiques des académies d'Aix-Marseille et de Nice – auteur « référence » au sein de notre cellule juridique syndicale – et André Maurin, docteur en droit et ancien chef du service juridique du Rectorat de l'académie

d'Aix-Marseille, nous proposons un ouvrage dense, touffu, certainement inépuisable et qui, grâce à un index riche, permet d'aborder toutes les facettes du droit dans les établissements scolaires.

Il s'agit d'un véritable guide pratique qui présente toutes les règles de droit qui gouvernent la vie scolaire, pour les élèves et personnels. Il présente, de façon dynamique, référencée et néanmoins tout à fait accessible l'ensemble des règles de droit qui gouvernent la vie scolaire. Il répond ainsi aux très nombreuses questions que peuvent se poser les membres de la communauté éducative (personnels de direction, gestionnaires, professeur(e)s, etc.), les parents ou les élèves eux-mêmes. Les règles exposées émanent tant de source législative que de source jurisprudentielle (de nombreux arrêts sont ainsi présentés et analysés).

Des contributions de personnalités importantes et variées viendront enrichir cette édition: celles notamment de Jacques Dallest, procureur de la République de Marseille, de Maître Darmon, avocat, de Christophe André, psychiatre, qui propose une contribution sur l'estime de soi, ou encore de Madame Petitjean, inspectrice pédagogique régionale de Montpellier. ■

*Nous avons appris, avec peine,
le décès de :*

Danièle MONTAGNE,
proviseure du lycée
Galilée, Cergy (académie de
Versailles)

Christian PIERRE,
proviseur honoraire
du lycée professionnel
Viviani, Epinal (académie de
Nancy-Metz)

Yves SADOU,
principal honoraire du
collège de Pontacq
(académie de Bordeaux)

Guy SVELON,
proviseur honoraire
du lycée JB. Corot, Douai
(académie de Lille).

*Nous nous associons au deuil
de leurs familles.*