

VOTRE
ESPACE
D'EXPRESSION

L'actualité
vous interpelle ?
Un article vous donne
envie de réagir ?

Direction vous donne
la parole. Vous êtes
syndiqué, actif ou
retraité, faites-nous
partager votre réflexion
sur l'exercice du métier,
sur votre carrière, sur
les évolutions du
système, sur votre
vision de la vie
syndicale...

Merci
d'adresser
vos contributions
à Abdel-Nasser
Laroussi-Rouibate
permanent au
SNPDEN
anlr@snpdn.net
et,
pour nous
faciliter la tâche,
de préférence
en texte (Times 12),
sans mise en forme
ou mise en page.

Les propos exprimés
dans ces tribunes libres
n'engagent que leurs auteurs.

La révolution pédagogique aura-t-elle lieu ?



Jean-Christophe TORRES
proviseur, lycée franco-éthiopien
Guébré-Mariam, Addis-Abeba

BREF HISTORIQUE SUR LA GENÈSE D'UNE RÉFORME ATTENDUE

La prise de conscience d'une inadéquation des méthodes pédagogiques à l'évolution des publics scolaires, la volonté exprimée de changement pédagogique datent globalement de la fin des années soixante. Ou du moins, c'est à ce moment historique que les théories nouvelles se font pressantes et trouvent un plus large écho. L'école de la massification n'en est encore, pourtant, qu'à ses premiers pas. Mais déjà, les aspirations à une plus grande justice éducative trouvent leurs partisans. L'idée qu'il faut inclure plutôt que sélectionner, accompagner et non exclure la difficulté scolaire, a trouvé son chemin dans ces années d'effervescence et de bouillonnement intellectuel – ou plutôt elle s'est frayée un chemin dans les obstacles et les résistances multiples, intellectuelles et surtout politiques.

La position du pouvoir sur ce sujet-là était alors claire: la

massification est un phénomène subi, inutilement coûteux et contraire à l'intérêt du pays comme à la réalité économique de ses besoins. Jacques Narbonne, chargé de mission à l'Élysée auprès du général De Gaulle, de 1951 à 1967, indique en effet la ligne directrice dans une note adressée au président: « dans les lycées viennent s'inscrire en masse des élèves de niveau moyen mal adaptés à cet enseignement, car l'enseignement secondaire classique est, par essence, incomplet. L'activité intellectuelle s'y exerce sous une forme libre et gratuite. [...] Par sa conception même, la formation secondaire classique introduit à l'enseignement supérieur qui, lui, préparera à l'exercice d'un métier. Aussi est-il dénué de sens d'en faire un instrument de préparation à la vie pour la masse des élèves moyens »^[1].

Des élèves « inadaptés » au système éducatif n'y ont tout simplement par leur place. Et il est inutile de les former puisqu'ils ne suivront pas, quoi qu'il en soit, dans l'enseignement supérieur, qui seul prépare à un métier qualifié. Le raisonnement est donc clair: la massification des publics du secondaire génère un surcoût improductif qu'il convient, non d'accompagner, mais d'enrayer. La conception dominante d'une école faite pour sélectionner les meilleurs et les former à l'excellence du supérieur ne peut se dire de manière plus explicite. Pourtant, au sein même du ministère, des voies

nouvelles et des arguments inédits s'expriment. Ainsi, l'inspecteur général Jean Allard, et conseiller du ministre de l'époque, indique que: « les méthodes adaptées à l'heureuse formation d'un petit nombre de privilégiés ne valent plus pour la masse qui envahit les établissements d'enseignement secondaire. Désormais, la plupart des enfants qui fréquentent nos lycées ne trouvent plus au sein de leur famille les conditions qui favorisaient naguère le travail et les progrès »^[2].

La problématique de l'adaptation tend ici à s'inverser: l'élève n'est plus renvoyé à sa responsabilité personnelle et à sa faute – le statut scolaire et moral du « mauvais » élève –; mais ce sont bien les méthodes de l'école qui s'avèrent inadaptées à lui. Ce renversement de perspective souligne bien une révolution des points de vue. Il correspond par ailleurs à l'émergence de théories nouvelles en sciences sociales qui feront le lit d'une conception éthique sur l'école. Pour Bourdieu et Passeron en effet, « le professeur qui oppose l'élève « brillant » ou « doué » à l'élève « sérieux » ne juge, en nombre de cas, rien autre chose que le rapport à la culture auquel l'un et l'autre sont socialement promis par leur naissance »^[3].

La charge de la responsabilité dévie ainsi des élèves vers la société et les inégalités qu'elle produit. L'école reconduit sans le dire un ordre établi par la



naissance, un « héritage » que l'on se transmet sur la base d'un « capital symbolique » : des savoirs et des savoir-être, des manières de parler et de se positionner en société qui signent une appartenance de classe et que l'école érige en compétences attendues. Les performances scolaires sont alors autant de manières d'extérioriser des compétences socio-culturelles acquises dans le contexte familial : les *habitus*. Et sous couvert d'une idéologie du « don », les hiérarchies sociales se reconduisent donc de génération en génération, confortées par le label du mérite.

Cette théorie se veut donc être une critique radicale de la méritocratie scolaire, de cet élitisme républicain auquel on prête la valeur cardinale de promouvoir ceux qui prouvent et éprouvent leurs qualités personnelles sur la base d'une parfaite égalité des chances. Mais cette égalité est un leurre, une « idéologie » au sens marxiste du terme : un véritable fétichisme de l'idée par lequel on abusait des classes exploitées en justifiant à leurs yeux les

fondements de leur exploitation. Il n'y a pas d'égalité là où les compétences scolaires sanctionnent des appartenances sociales acquises, non à l'école, mais dans les familles.

Le verrou idéologique de la méritocratie scolaire est donc mis à mal par ces analyses sociologiques qui possèdent pour elles, en plus des statistiques et des données chiffrées qui sont en elles-mêmes incontestables, une forme d'évidence intuitive. Oui, le mérite scolaire cache une profonde iniquité de traitements comme de situations des élèves. Oui, tous n'ont pas les mêmes chances de départ. Et c'est l'éthique éducative de ce républicanisme peu républicain qui, au final, s'effondre sur sa base. Mais les arguments ne convainquent pourtant pas majoritairement ceux qui ne veulent pas les entendre. Et ils sont beaucoup chez les enseignants à être sur cette position : sûrs de la valeur de leurs exigences, formés à la culture de la responsabilité personnelle des élèves et du sens de l'effort qui explique tout – qui résume toute com-

préhension acceptable des différences de parcours chez les élèves.

La recherche pédagogique naît dans ces mêmes années : à l'initiative, il faut le souligner, de ce même Jacques Narbonne qui propose en 1963 de rechercher « de nouvelles structures de la vie scolaire » pour lutter contre le surmenage dont sont victimes les élèves. Il crée à cette occasion un groupe de travail qui fera cheminer l'idée d'une réflexion annexe au service des questions éducatives.

En 1966, le ministère ouvre les premières licences et maîtrises en « sciences de l'éducation ». La revue française de pédagogie est lancée en 1967 par Legrand. Une authentique démarche d'analyse et de réflexion autour de l'éducation se met donc en place au travers de différentes instances, porteuses de renouveau. Un événement retentissant, à la veille de mai 68, marquera une étape dans la maturation des idées : c'est le colloque d'Amiens organisé par l'AEERS le 15 mars 1967 [4].

Ce colloque « a fait date par ses propositions sur la formation permanente des maîtres, les stages en responsabilité et le lien nécessaire entre formation et recherche, avec, dans chaque académie, un centre universitaire de formation et de recherche en éducation et des centres de formation continue dans les départements. La déclaration finale du colloque reprend les grands thèmes de la réforme : « la conception d'une conception exclusivement intellectualiste et intellectuelle de la culture, la transformation nécessaire de la relation pédagogique, le travail d'équipe et l'individualisation de l'enseignement » [5]. Cet événement sans précédent par son importance, et par l'ampleur des idées exprimées, fut conclu par le ministre de l'Éducation lui-même, Alain Peyrefitte, soulignant ainsi l'accord de principe du gouvernement à ces nouvelles conceptions de l'école. Dans un conseil des ministres de février 68, il avait indiqué son objectif : s'occuper du contenu de l'organisation scolaire. Il installe à cet effet une « commission de la rénovation de la pédagogie » chargée d'impulser ces changements sur la base de quelques principes : la transformation du rapport maître-élève, le travail en équipe des maîtres, l'allègement et l'actualisation des programmes. Une phase d'expérimentation de ces innovations était prévue pour la rentrée suivante dans des collèges et des écoles de

chaque académie : pas plus de 25 élèves par classe, pas de redoublement ni de compositions et de classements des élèves. Mais, ces idées nouvelles se heurtent au sein du gouvernement aux réserves de Pompidou notamment, alors Premier ministre : « c'est plus de travail pour les maîtres et moins pour les élèves ».

Les événements de mai 68 mettront un terme inattendu à ces projets. Le ministre Edgar Faure qui remplace Peyrefitte met en place un certain nombre de mesures, dont certaines qu'il reprend de son prédécesseur : suppression des compositions et des classements, remplacement des notations par un système de notation en lettres (de A à E), suppression du latin en 6^e et 5^e. Mais l'introduction des mathématiques modernes dans les nouveaux programmes suscite de fortes réactions et désarçonne les enseignants.

Sur le plan des idées, les points de vue se cristallisent et se raidissent : le sujet passe d'un champ strictement pédagogique à un registre politique. Des intellectuels comme Bourdieu ou Althusser influencent les prises de position en dénonçant une école de classe, un système éducatif à la solde d'une économie capitaliste. Et les projets de réforme sont intégrés à cette critique radicale qui voit en eux une nouvelle tentative de reconduire par d'autres voies la logique de

la reproduction. Des théories, plus « innovantes » encore, apparaissent en contrepoint de ces idées insuffisamment abouties – encore trop marquées par un cadre institutionnel et autoritaire. C'est par exemple l'essai de Neil, qui connut un grand retentissement, en présentant sa propre expérience d'école nouvelle, sur fond d'utopie collectiviste. On y dépeint des élèves totalement libres, vivant ensemble dans un environnement rural, choisissant chaque jour leurs activités, et accompagnés par des adultes qui n'exercent sur eux aucune pression d'autorité. C'est également la théorie de l'anarchiste Ivan Illich qui entend « désinstitutionnaliser la société et déscolariser l'école ».

Mais cette effervescence a pour effet de scinder les points de vue chez les professionnels de l'éducation qui, au final, vont rester majoritairement sur des positions conservatrices. Des questions pratiques génèrent alors des polémiques dans les établissements et les salles des professeurs : faut-il enlever les estrades dans les salles de cours ? Faut-il agencer les tables en rang ou en rond ? Faut-il permettre aux représentants des parents d'élèves d'assister aux conseils de classe ? Ces sujets concrets divisent les enseignants. Et ces divisions se traduisent lors des élections professionnelles de 69 où les deux syndicats qui avaient soutenu mai 68 – le SNES

et le SGEN – enregistrent un net recul (respectivement de 10 et 5 points) ; alors que le SNALC progresse en doublant ses voix et qu'un nouveau groupe hostile aux réformes se présente et obtient d'emblée près de 8 % des suffrages. Les enseignants ne sont pas convaincus par ces nouvelles idées pédagogiques. Ils restent majoritairement favorables à la culture de l'élitisme républicain par laquelle ils ont été formés et recrutés. La politisation du débat, la radicalisation des idées et des représentations comme la résistance culturelle des enseignants ont donc eu raison de cette flamme réformatrice partie de mai 68. Le feu des origines n'a pas pris : l'embrassement des esprits éducatifs ne s'est pas produit. Et la suite en sera fortement compromise, tant cet échec historique pèsera lourd pour la suite et marquera de son image les tentatives à venir.

LA RÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE PAR LE BAS

Depuis cette genèse douloureuse, les tentatives de réforme sur ce sujet furent – on l'a évoqué précédemment – d'une grande timidité, et toujours freinées par une culture dominante arc-boutée sur la méritocratie scolaire. Entre les objectifs affichés par le ministère et les pratiques en vigueur, entre les valeurs proclamées – à commencer par celle de l'inclusion – et les

principes revendiqués par la majorité des acteurs éducatifs, le clivage perdure.

Mais, ces forces de blocage laissent cependant s'exprimer, de manière sporadique et hétérogène, des adaptations marginales des pratiques éducatives qui contreviennent ponctuellement à la culture dominante. Les Programmes Personnalisés de Réussite Éducative (PPRE) du secondaire, le tutorat ou les dispositifs d'accompagnement personnalisé sont autant de formulations, timides et très limitées dans leurs effets comme dans leur champ d'application, d'une approche individualisée des besoins. L'article 34, déjà évoqué, de la loi d'orientation de 2005 vise à libérer les initiatives locales dans cette exigence d'ouverture des pratiques aux profils spécifiques. Il est notamment utilisé dans le secondaire pour des aménagements dérogatoires des classes ou du temps scolaire. Ainsi, des dispositifs locaux regroupent dans une même classe des élèves qui suivent sans difficulté avec d'autres qui sont en situation de décrochage. Pour une partie des cours, les élèves sont en classe commune. Ils sont en revanche séparés pour les cours des disciplines fondamentales et pris en charge en très petits groupes – entre 5 et 10 – par un enseignant qui utilise des méthodes plus adaptées à leurs profils. Dans le même esprit mais selon une modalité différente, un établisse-



ment monte une 3^e PPRE qui regroupe les élèves en difficulté du niveau - à très faibles effectifs - qui sont accompagnés de manière là encore spécifique.

Il existe également des dispositifs de classes relais qui s'adressent aux élèves décrocheurs, afin de les délocaliser et de les faire sortir de leur environnement d'échec. L'idée consiste à les intégrer, de manière limitée dans le temps, dans des classes situées dans un autre établissement où ils sont pris en charge par des équipes particulièrement formées à ces publics : enseignants mais aussi éducateurs police (PJJ) ou gendarmerie (BPDJ). Sur le plan plus proprement pédagogique, certaines équipes ont développé de véritables partenariats avec des intervenants, culturels ou professionnels, qui éveillent autrement la curiosité et l'appétence des élèves par une ouverture concrète sur le monde artistique ou économique.

À l'école primaire, de nombreuses écoles ont mis en place des approches de type Freinet ou Montessori afin

de rendre les élèves plus actifs et autonomes, de décloisonner la relation pédagogique avec l'enseignant, en construisant des relations plus horizontales entre pairs. Les travaux en groupes collaboratifs sont encouragés, de même que les activités qui libèrent l'initiative et la curiosité. Les dispositifs de tutorat, entre adultes et élèves, mais aussi entre deux élèves, se développent également : avec l'objectif de susciter une motivation accrue du jeune à travers une relation de confiance et de proximité.

D'un point de vue strictement pédagogique, les décloisonnements se multiplient et se diversifient dans leurs modalités d'application. Les groupes de compétences en langues instaurent ainsi une rupture avec la classe et permettent de remédier au problème central de l'hétérogénéité des niveaux. Les cours en îlots rendent également compte, dans diverses disciplines, de cette mise en activité des élèves par eux-mêmes : plaçant l'enseignant dans la position de personne ressource pour des analyses collectives, avec pour sup-

port essentiel l'outil numérique et l'usage de logiciels éducatifs.

Les tentatives de mise en place d'enseignements interdisciplinaires, supposés être davantage inducteurs de sens pour les élèves, ont eu des destins variés. Les Itinéraires de Découverte (IDD) au collège sont rapidement tombés en désuétude, faute dans la plupart des situations d'un authentique cadrage administratif et d'un investissement des enseignants. Leurs homologues du lycée, les travaux personnels encadrés de première (TPE), ont été quant à eux plus efficaces et convaincants : preuve qu'une certaine maturité des élèves associée à une conviction accrue des équipes permet d'obtenir des résultats sur ce sujet.

Mais la promesse incontestablement la plus forte d'un changement pédagogique majeur reste celle de l'école du numérique.

LE SERPENT DE MER DU NUMÉRIQUE

Depuis des décennies déjà, l'école du numérique s'annonce comme la mère de toutes les révolutions pédagogiques à venir. À la fois outil et matrice de multiples innovations, le numérique rend possible ce qui sans lui s'annonce inaccessible : l'autonomie accrue des élèves, la mise en activité et le travail de groupe, l'accès infini

à des sources d'information, l'usage de nombreux logiciels didactiques...

Les technologies de l'information et de la communication - les TICE - sont incontestablement porteuses de lendemains prometteurs et de capacités inédites d'apprentissage pour des classes connectées et des enseignants positionnés comme des accompagnateurs davantage que comme des maîtres. On connaît depuis longtemps déjà l'architecture de ces nouvelles classes connectées : des élèves utilisant des tablettes ou des ordinateurs portables, un enseignant disposant d'un accès « administrateur » sur ces postes, un usage du numérique ou un accès en ligne (qui peut être hors connexion) de données diverses (logiciels pédagogiques, manuels scolaires, bases de données et ressources documentaires...). Un, voire plusieurs tableaux interactifs, lui permet ensuite de synthétiser et de partager des connaissances en recentrant ponctuellement l'attention des élèves autour de bilans et de comptes rendus qui peuvent être faits et partagés par les élèves eux-mêmes. À l'issue de la séquence, les données mises en commun seront déposées sur un espace numérique de travail - web classeur ou autre « cloud » - afin d'être retravaillées par chacun. L'enseignant aura également le loisir d'y adjoindre tout support de cours ou d'exercice qu'il juge utile de parta-

ger avec sa classe. Les élèves sont ainsi libérés de la prise de notes, les contenus enseignés sont mis à disposition et mobilisables par eux-mêmes, le professeur n'est plus dans une posture descendante et verticale mais dans l'horizontalité d'une assistance pédagogique...

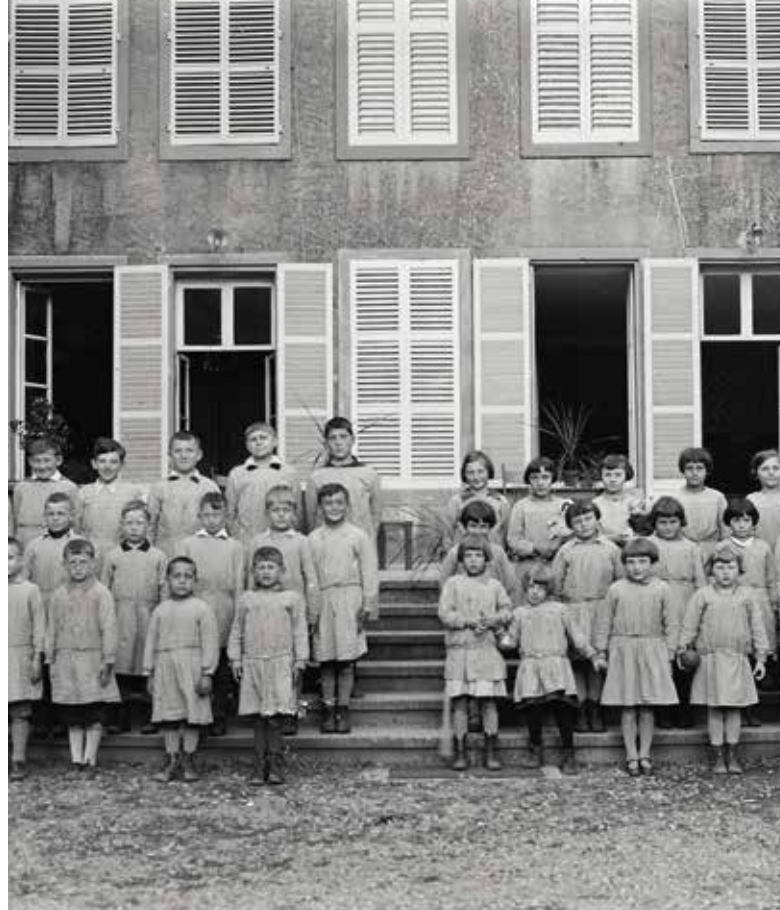
La première des vertus d'un tel dispositif est celle de mobiliser la motivation et la mise en activité des élèves qui sont ainsi acteurs de leurs séquences de formation.

La seconde qualité réside dans une optimisation et une démultiplication des savoirs disponibles pour une seule séquence de cours : non plus réduite à ce que l'enseignant est à même d'apporter à ses élèves, mais ouverte sur une banque quasi infinie de données en ligne ou intégrées.

Le troisième apport de ces classes connectées - conséquence directe des deux autres - repose sur la réalisation concrète et authentique de la différenciation pédagogique des enseignements : chaque élève, mis en responsabilité et doté de ses propres outils, peut apprendre à son rythme, en faisant un usage personnalisé des procédures mises en place. Le positionnement de l'enseignant, libéré de l'obligation de « faire cours », le rend ainsi matériellement plus disponible pour ceux qui ont le plus de difficultés dans la conduite de leurs séquences, les autres pouvant justement bénéficier d'une plus grande autonomie.

Ces acquis sont connus et suffisamment évidents pour qu'il ne soit pas nécessaire d'en argumenter longuement les bienfaits. La question de la difficile mise en place de cette école du numérique est donc ailleurs : dans les résistances des enseignants à la modification de leurs pratiques, dans le volontarisme insuffisant des rectorats et des collectivités, dans les investissements nécessaires des esprits et des budgets.

Il faut d'abord le souligner, une telle école du numérique induit de fait une révolution pédagogique. Elle oblige à un repositionnement intégral du professeur qui n'est plus en aplomb de ses classes, en posture « professorale » de savoirs à dispenser, mais davantage en situation d'accompagnement et de conseil. Il s'agit là d'un frein authentique qui va bien au-delà du simple manque de maîtrise de l'outil informatique de la part d'enseignants qui n'ont pas tous été formés. Il est en effet difficile d'imaginer aujourd'hui des personnels encore non usagers de ces technologies. La résistance tient plus profondément à la posture professionnelle, à la nécessité de réviser en profondeur ses pratiques, et à la crainte de perdre ainsi cette posture d'autorité sur les élèves qui est par ailleurs si cruellement mise à mal. Et cette crainte est, d'un certain point de vue, légitime. Il est en effet évident que l'avènement du numérique remet fondamentalement en cause la



posture d'autorité de l'enseignant. Mais les changements en cours n'en sont pas moins, pour autant, inévitables, inéluctables. Il n'y a pas grand sens à vouloir s'y opposer et à retarder sur la base de ces arguments l'introduction du numérique à l'école. Oui, le métier d'enseignant est amené à évoluer et à intégrer durablement ces nouvelles modalités éducatives : pour une pratique pédagogique interactive et mieux à même de prendre en compte la diversité des élèves, leur besoin « culturel » de mise en activité et d'autonomie.

Ces freins d'ordre idéologique rencontrent alors des questions plus matérielles liées aux nécessaires investissements en jeu. Les éditeurs de manuels scolaires ont bien entendu tardé à s'adapter à de telles innovations, voyant d'abord en elles une perte conséquente de revenus à long terme. Mais les collectivités également rechignent à investir. L'exemple de la région de Montpellier qui a lancé en 2011 l'opération « l'ordi pour tous » est à cet égard révélateur. Tous les lycéens avaient reçu cette

année-là un ordinateur portable. Mais très rapidement l'opération a été un échec, faute d'un usage par les enseignants de cet outil qui était par ailleurs jugé peu performant et « bas de gamme » par nombre d'élèves.

De tels précédents montrent fondamentalement une chose. Aucun outil numérique ne sera utile et utilisé convenablement sans l'adhésion préalable des professeurs et sans une formation minimale de chacun à la pédagogie numérique. Les solutions et les procédures de mise en œuvre sont donc bien aujourd'hui sous nos yeux, et ce depuis longtemps. Mais la volonté politique et pédagogique d'impulser ce changement tarde à venir, tant elle heurte de front une culture éducative anachronique, marquée par une conception méritocratique des pratiques descendantes et par la posture d'autorité de l'enseignant. □

1 Note pour le général De Gaulle, 15 avril 1961, cité par Prost, *Du changement dans l'école*.

2 Cité par Prost, *op. cit.*

3 Bourdieu, Passeron, *Les héritiers*.

4 Prost, *op. cit.*

5 Prost, *op. cit.*

Violences à l'école ; violences de l'école ; violences sur l'école



Philippe BENOIT-LIZON
principal, collège Font
D'Aurumy, Fuveau

OÙ EST LA VIOLENCE ?

Le thème de la violence en milieu scolaire plaît. Les spécialistes du sujet disent qu'il est « vendeur » et même « électoralement porteur ». Les médias, et après eux les conversations des cafés, s'en emparent régulièrement pour, selon les experts, soit dramatiser, soit minimiser. Les hommes politiques courent derrière, au risque de verser dans le « populisme éducatif ». L'idée que l'école est violente à l'égard des élèves ou, que l'organisation de l'institution scolaire, plus largement celle de la société, produit de la violence sur l'école et ses acteurs, sont des réalités rarement évoquées.

VIOLENCES À L'ÉCOLE

Y a-t-il une défiance française envers sa jeunesse ?

L'utilisation régulière des termes « violence scolaire » peut laisser à penser qu'il

existe aujourd'hui un problème de sécurité avec les élèves et on perçoit une défiance, voire une peur, à l'égard des jeunes. Cette peur a un caractère récurrent. Au début du XX^e siècle on appelait les jeunes « les apaches ». La presse les décrivait se déplaçant en bandes dans les faubourgs ouvriers de la capitale. On les disait violents, voleurs et assassins. Après les années 1960, on les appelait les « blousons noirs ». La presse faisait ses choux gras du moindre incident. Ils avaient le couteau facile, se battaient entre eux, se déchaînaient sans raison et vivaient en bandes. La faute aux familles qui ne font plus leur boulot expliquait-on déjà, tout en dénonçant la dégradation des valeurs morales. En France, la notion de violence scolaire apparaît en 1990, à l'occasion d'une manifestation de lycéens marquée par le pillage de magasins, par ceux que la presse et le gouvernement appelleront les « casseurs ».

Les faits qui émaillent le quotidien des établissements scolaires ne sont pas nouveaux.

Peut-être avons-nous en mémoire un événement de notre scolarité qui, aujourd'hui, ferait la une du quotidien ou des chaînes d'information en continue, alors qu'il n'en a rien été jadis ?

Citons pour illustrer quelques écrits.

D'abord un extrait d'une lettre d'un recteur au ministre à propos d'un « défoulement » d'internes dont la victime est un maître-répétiteur, dans un lycée au XIX^e siècle : « Les internes ont barricadé la porte de leur dortoir puis se sont rendus au cabinet où dormait le maître-répétiteur qu'ils ont frappé violemment. Profitant ensuite de ce qu'il était étourdi par les coups, ils l'ont ligoté, traîné sur le parquet et lui ont coupé à moitié la barbe. Le garçon de service qui voulut s'interposer fut frappé à son tour. Enfin, le censeur, le surveillant général, et d'autres maîtres, réveillés par le tapage, sont accourus et ont réussi, non sans peine, après avoir enfoncé la porte, à rétablir l'ordre. Il était temps, les élèves avaient passé la corde au cou du maître et délibéraient s'ils le jetteraient par la fenêtre ».

On peut également, sur la même période, faire état d'une mutinerie en 1883 au célèbre lycée Louis-le-Grand. Pour protester contre la rigidité de la discipline dans ce prestigieux établissement parisien, et notamment l'obligation de défiler en rang dans la cour, une poignée d'élèves a d'abord choisi la manière douce en chantant à mi-voix pendant l'heure d'étude. L'exclusion de ces « chanteurs » a provoqué la colère de près de 300 de leurs camarades, qui ont vandalisé leur école. Ils se sont introduits de force dans les dortoirs des internes où ils ont brisé les

vitres, détruit les armoires, éventré les sommiers, décroché les lavabos et renversé les « vases de nuit ». 60 agents de police ont été dépêchés pour venir à bout de ces adolescents armés de barres de fer arrachées aux lits ! (Source : « Histoire de l'adolescence, 1850-1914, d'Agnès Thiercé, Belin, 2000).

Citons ensuite un professeur, en 1957 : « J'ai vingt-huit ans et j'ai déjà presque tout vu, tout enduré : les permanences de cent cinquante élèves, les boules puantes, les bagarres au couteau, les menaces physiques et verbales, une poule que l'on m'a un jour lâchée par une fenêtre ouverte. J'ai résisté aux pannes de courant, au roulement des brodequins, au jeu de la sirène... »

Rappelons que des rapports de l'Inspection générale de l'Éducation nationale ont, dès la fin des années 1970, signalé dans les établissements scolaires l'existence de délits comme le vol avec extorsion.

Citons le Président Valéry Giscard d'Estaing, en 1980 : « Bousculades, bagarres, insultes, vandalisme, représailles, racket, coups et blessures, tentative d'incendie, cambriolage : tel est le pain quotidien d'un chef d'établissement en cette fin de septennat » et la documentation française qui, en 1981, rend compte d'une enquête sur le fonctionnement des collèges

publics « à la question - pour quoi les élèves cassent-ils ou abîment-ils du matériel? - un élève de 3^e répond - pour que l'école soit en ruine et pour ne pas travailler - ». Citons enfin, en 1986, feu le mensuel « *Le Monde de l'éducation* », lequel fait état de présence d'armes dans les établissements scolaires du second degré.

Un marronnier qui fait l'impasse sur l'expertise de la recherche

La recherche sur le sujet de la violence à l'école existe depuis plus d'un quart de siècle. Elle est organisée avec un observatoire européen, un observatoire international, des conférences internationales, un journal international sur le climat scolaire. La France compte les meilleurs spécialistes dont Debarbieux, ancien président de l'Observatoire international de la violence à l'école, et Moignard, actuel directeur de l'Observatoire Universitaire International Éducation et Prévention.

Que disent les experts sur les violences à l'école, et dont les médias ne rendent pas compte?

Il convient de savoir tout d'abord que les collégiens français sont plus en sécurité à l'école qu'ils ne le sont à l'extérieur de ses murs, y compris au sein de leur famille (Étude de 2001 du Service National d'Accueil Téléphonique pour l'Enfance

Maltraitée; enquête 2016 de l'Institut National des Études Démographiques).

Il convient de savoir ensuite que les statistiques sur la violence des mineurs contredisent l'idée que les actes commis par eux sont plus nombreux, plus violents qu'auparavant (note statistique de cadrage sur la délinquance des mineurs, nouvelle revue de criminologie, 2009), que les violences à l'école ont plutôt tendance à régresser (enquêtes SIVIS) et que les établissements scolaires sont plus calmes aujourd'hui qu'hier (enquête PISA, Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves).

Il convient de savoir enfin que la violence en milieu scolaire ne se situe pas là où on la perçoit communément. Les espaces sensibles sont la cour de récréation, souvent accaparée par les garçons pour des jeux plus ou moins brutaux, et les toilettes, fuies par un tiers des élèves. Les enquêtes de victimation montrent que les violences échappent aux outils de recensement de l'institution scolaire. Pour illustrer, l'état, SIGNA 2006 recense 1 530 cas de rackets ou tentatives d'extorsions de fonds dans les EPLE, soit 0,028 % des élèves scolarisés alors que les enquêtes de victimation oscillent entre 3,5 et 6,3 % des élèves scolarisés, soit une réalité au moins cent fois supérieure.

Les technologies de l'information et de la communica-

tion permettent aujourd'hui d'autres formes de bizutage et de « jeux d'agression », plus sournoises mais non moins dévastatrices que celles d'autrefois. Les violences psychologiques via les réseaux sociaux constituent une dimension de la violence qui échappe aussi bien aux parents qu'aux personnels de l'Éducation nationale. C'est l'histoire revisitée de Poil de Carotte qui porte aujourd'hui un nom bien connu, le harcèlement par les pairs. Des adultes instruits (éducateurs?), de surcroît exerçant des professions de médiation (journaliste; communicant), ont montré récemment (affaire de la ligue du LOL), que cette forme de violence n'est pas l'apanage des jeunes.

Sait-on par ailleurs que l'on compte aujourd'hui en France, et depuis trente années, treize plans de lutte contre la violence en milieu scolaire. Le dernier date de 2010, alors que Jean-Michel Blanquer est directeur général de l'Enseignement scolaire. Aucun de ces plans n'a été évalué, apprend-on à la lecture du rapport du Sénat du 19 décembre 2018 sur la violence dans les établissements scolaires. Chacun d'eux reprend des préconisations déjà faites lors de plans précédents, sans interroger le passé et en ignorant les préconisations des experts.

Les experts montrent que l'organisation scolaire et les acteurs de l'établissement influent pour une part non

négligeable sur l'émergence des violences à l'école. Les facteurs de réduction sont connus: stabilité des équipes enseignantes, travail en équipe, hétérogénéité des classes, qualité des règles en vigueur et application effective du règlement par tous, relations nourries avec les parents, mise en place de rituels visant à développer le sentiment d'appartenance à une communauté scolaire, personnalité du chef d'établissement.

VIOLENCES DE L'ÉCOLE

Des punitions et des sanctions nombreuses, contre-productives, et aux effets négatifs sur le climat scolaire

Si les violences commises par des élèves à l'école et rapportées par la presse restent marginales, sait-on que le système éducatif français est parmi les plus répressifs? Ainsi, deux tiers des collégiens sont punis au moins une fois dans l'année, 26 % plus de quatre fois. 50 % des collégiens français sont collés dans l'année, contre 21 % en Grande-Bretagne, 17 % en Allemagne et 15 % en Espagne. En France, 10 % des collégiens sont exclus temporairement au cours de leur scolarité, contre 2 % à l'étranger. Dans certains départements, cela représente l'effectif d'un collègue par jour. Les directions académiques ne savent plus que faire des élèves exclus



définitivement par décision de conseil de discipline. En 2017-2018, et dans le département des Bouches-du-Rhône, cela a représenté plus de 1 300 jeunes. Les experts soulignent « l'impasse de la punition à l'école » qui « ne fait ni apprendre ni former des individus épanouis ». Non pas qu'il faille supprimer les punitions reprennent-ils mais il convient d'arrêter de « mal punir, ce qui nuit à l'ordre dans la classe et augmente le ressentiment des élèves ». « La sanction est un impensé de la réflexion éducative contemporaine. » disait déjà en 2002 Eirick Prairat, chercheur spécialiste de la punition. « L'élève humilié – L'École un espace de non droit – ? » observait Pierre Merle dans un ouvrage en 2006. « On achève bien les écoliers » raillait Peter Gumble dans un livre en 2010, se moquant de l'école française dont les caractéristiques, notamment son aspect inégalitaire, sont à l'opposé des principes affichés. Certaines punitions interdites depuis longtemps (lignes par exemple) ou illégales (punitions collectives) ont toujours cours et certaines d'entre elles sont perçues comme ayant un caractère humiliant. Les sanctions ne sont jugées, ni graduées, ni compréhensibles. Les états généraux sur la violence à l'école réunis en avril 2010 ont souligné que les procédures du collège étaient inadéquates et facteurs de production de violences et d'inégalité des chances. Les experts précé-

nisent d'interdire les exclusions des cours et des établissements. Ils disent que pour lutter efficacement contre ce qui est appelé « la violence scolaire », il faut s'attaquer aux causes, la cause principale étant l'échec scolaire. L'élève français est celui qui montre le moins d'attachement à son établissement. Il est le scolaire le plus inhibé dans un contexte de résolution d'exercice scolaire et celui qui possède l'image la plus dégradée de lui-même. Le Centre d'Études et de Recherches sur l'Emploi et les Qualifications (CEREQ) montre régulièrement que « l'insertion professionnelle des élèves en échec scolaire est calamiteuse et ce de manière durable ». Une enquête de grande ampleur en 2014 auprès des 210 000 jeunes décrochés a souligné la rancœur d'une jeunesse française à l'encontre d'une école jugée maltraitante et qui ne donne pas sa chance à tous.

Une institution scolaire incapable de prendre en compte la difficulté scolaire

Depuis 1975 (hormis 2018), toutes les circulaires de rentrée insistent sur la nécessité de prendre en charge la difficulté scolaire. Or, non seulement celle-ci demeure, mais elle s'accroît. Les dispositifs d'aide aux élèves se succèdent, changent de nom, parfois sont remplacés avant d'être mis en place (circulaire de juin 1999 sur la remise à niveau), ne sont

pas évalués. Année après année le constat est fait que les « décrocheurs » appartiennent très généralement aux catégories sociales défavorisées du pays.

L'article 36 de la loi d'orientation du 23 avril 2005 sur l'École a institué un cadre légal pour la contractualisation entre chaque EPLE et l'autorité académique. Des indicateurs permettent d'apprécier la réalisation de ces objectifs. Différents outils se sont succédés (APAE actuellement), et certains indicateurs situent l'écart des acquis scolaires entre les enfants issus des différentes catégories socio-professionnelles. Observe-t-on un management des EPLE par les recteurs au regard de ces indicateurs qui pointent les faiblesses de l'École française? Qu'en est-il de l'évaluation externe des contrats d'objectifs, évaluation inscrite dans la loi?

L'article 16 de cette même loi prévoit qu'à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables

à la fin d'un cycle, le chef d'établissement propose aux parents de l'élève de mettre conjointement en place un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE). Tout élève qui double une classe doit bénéficier d'un PPRE. Les conseils de classe se sont-ils emparés de cette obligation? Les inspecteurs disciplinaires se soucient-ils, lors de leur visite dans les classes, de sa mise en œuvre par les enseignants?

Les inspections générales, dans un rapport conjoint de novembre 2013, intitulé « *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire* » constatent: « *Nombreux, trop nombreux, sont ceux qui sont en grande difficulté avant l'entrée en sixième; plus nombreux sont ceux dont l'échec est constaté au terme de la scolarité obligatoire* ».

Une évaluation routinière, chronophage, incapable de situer les acquis scolaires

« On ne sait pas ce que les élèves savent » constatent les inspecteurs généraux dans un rapport de juillet 2005



intitulé « Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école? Recommandations ». Un principal d'un collège de 600 élèves a dénombré 90 000 notes dans une année scolaire. « On passe plus de temps à évaluer qu'à apprendre » dit en 2014 un expert qui travaille au ministère. Il observe que « les messages sur les copies sont courts et peu spécifiés, répétitifs et peu personnalisés, sans temps accordé aux élèves pour les exploiter » et conclut : « Valoriser les élèves nécessite de passer d'une évaluation DES apprentissages à une évaluation POUR les apprentissages ». Cette expertise n'est pas nouvelle ; déjà en 1969, le ministre Edgar Faure produit une circulaire dans laquelle il écrit : « Les études docimologiques dont l'origine est antérieure à 1930 et qui se sont multipliées dans les vingt dernières années ne laissent aucun doute sur le caractère illusoire d'un tel raffinement dans la précision des notes et du classement obtenu. En vérité, ce qui importe, ce sont les progrès de l'élève par rapport à lui-même et leur constatation

n'exige pas nécessairement une note chiffrée ». Les inspections générales le répètent régulièrement. Dans un rapport intitulé « Le collège : de 1989 à 1995, 7 ans d'observations et d'analyses », elles dénoncent le « primat de la note chiffrée dans la pratique ordinaire de la classe » et préconisent : « Le message de la note est toujours difficile à lire pour l'élève. La valeur fantasmagique du verdict arithmétique est si prégnante que l'élève ne lit guère les annotations rédigées, ni en tête, ni dans la marge. Tout ce discours de relativisation, d'exhortation, d'explication ou de mise en garde est oblitéré par la brutalité de la note. Un progrès est néanmoins possible : il faudrait, d'une part, prendre plus de temps pour expliciter les objectifs d'un exercice ou d'un contrôle, pour dire ce qu'on va évaluer et selon quelle échelle et, d'autre part, habituer les élèves, dès les premières notations, à faire la différence dans la notation entre la valeur formative, qui balise les progrès, et la valeur sommative, qui le situe par rapport à des objectifs collectifs qu'il connaît,

bien évidemment sans utiliser ces barbares épithètes ! ».

En 2005, le rapport conjoint édicte dans une recommandation : « Proscrire tout calcul de moyenne entre notes à statut différent afin que le recentrage sur les acquis des élèves soit clair à l'ensemble des acteurs. Substituer aux divers bulletins trimestriels et dossiers à constituer pour chaque examen ou inscription, un livret scolaire unique se constituant tout au long de la scolarité et portant sur l'atteinte des acquis prévus par les programmes (et non sur la personne), outil qui sera aussi bien celui de l'élève que celui de l'institution ». Les inspections générales réitèrent leurs recommandations dans un rapport conjoint de novembre 2013 intitulé « Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire » : « L'élève en situation ne devrait plus être celui qui collectionne les mauvaises notes, ni même celui dont on relève régulièrement les manques et les - non acquis - sur une grille. Cela suppose un triple effort : la réalisation de diagnostics permettant de comprendre les obstacles et les besoins d'apprentissage ; l'abandon, en tout ou en partie, de la notation chiffrée pour passer à l'évaluation par compétence ; enfin, et surtout, la mise en place de modalités qui privilégient les progrès, les acquisitions nouvelles, et aussi les réussites dans d'autres domaines que ceux qui cristallisent l'échec ».

Une qualité de la vie scolaire entachée par l'incapacité de l'École à administrer le temps scolaire

Le nombre de cours dans l'année d'un élève français est le plus élevé parmi l'ensemble des pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). Les journées du scolaire français sont les plus longues et le temps d'école est le plus contracté sur l'année. Le calendrier scolaire français définit trente-six semaines de cours au bénéfice des élèves. Cependant, et sur ce même temps, l'institution organise également la formation continue des enseignants et les examens. Il en résulte des emplois du temps à trous pour les élèves et une course des enseignants pour « finir le programme », situations qui dégradent notablement le climat scolaire au sein des établissements. Sait-on la part des jours, sur une année scolaire, où tous les cours prévus à l'emploi du temps des élèves sont assurés? Chiche, comptons!

VIOLENCES SUR L'ÉCOLE

Une École qui subit la ghettoïsation de l'espace public

Il suffit de compulsier APAE pour se rendre compte de l'absence de mixité sociale sur le territoire français et combien, y compris au sein



d'une même ville, les établissements scolaires peuvent être marqués par le type de population scolarisée. Outre les politiques d'urbanisation de chaque ville et agglomération, la carte scolaire relève de la compétence de la collectivité territoriale. La distribution des CSP sur le territoire national dépend donc d'une multitude d'autorités locales.

Une formation déficiente, qui consacre la solitude de l'enseignement

Dans son récent livre *« L'impasse de la punition à l'école »*, Éric Debarbieux constate amer *« Comment s'étonner du découragement qui monte chez les personnels quand la discipline, qui est une base de la pédagogie, quand la dynamique des groupes, qui est une base des rapports humains, quand le geste banal de sanctionner un enfant ou un élève, quand la gestion des conflits ne font l'objet d'aucune formation ; lorsque seule la formation disciplinaire importerait pour faire de bons enseignants d'après une idéologie qui a*

pignon sur rue et qui détruit profondément l'école et ses élèves ? ». Son constat est corroboré par une enquête conduite en 2017 auprès de 12 000 professeurs du premier et du second degré, lesquels demandent des formations pour gérer les élèves difficiles.

Déjà en 2009, le centre d'analyse stratégique, dans une étude comparative de modèles éducatifs très éloignés par leur mode d'organisation et de fonctionnement, mais dont les résultats aux mesures internationales des acquis des élèves sont les meilleurs, met en évidence trois points communs à ces pays et qui concernent la fonction enseignante :

- Parmi les caractéristiques exogènes, l'on constate : un contexte culturel favorable à l'apprentissage, le prestige de la profession enseignante et une société culturellement homogène. En outre, les modèles étudiés semblent tous être capables de se remettre en question et possèdent une réelle aptitude à se réformer.

- Parmi les caractéristiques endogènes, ces systèmes éducatifs ont été en mesure de hiérarchiser leurs objectifs et les relier à des principes cohérents. Cette réflexion s'est établie en tenant compte d'un contexte économique, social et culturel du pays. Une stratégie de politiques systémiques a ensuite été développée, réformant de manière cohérente les différents piliers du système éducatif.
- Enfin, ces pays ont tous misé sur la formation des enseignants et favorise un recrutement d'excellence.

Le centre d'analyse stratégique, dans un rapport remis au premier ministre en janvier 2013, intitulé *« Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative »*, préconise à nouveau de :

- généraliser les formations de l'ensemble des personnels scolaires sur la gestion des conflits ;
- développer les pratiques évaluatives encourageantes afin que les notations reflètent mieux les efforts accomplis et soient moins anxieuses ;
- systématiser la réalisation de travaux collectifs tout au long du cursus scolaire pour renforcer la coopération entre les élèves.

La recherche en sciences de l'éducation a produit en 2015 un ouvrage synthèse

intitulé *« Peut-on réformer l'école ? »* qui fait état des réponses apportées de par le monde à l'impérieuse obligation de penser et d'impulser le changement des pratiques éducatives, sans en mettre une en avant par rapport aux autres au regard des résultats obtenus par chacune d'entre elles. Tout en restant prudent (*« les savoirs pédagogiques demeurent des savoirs fragiles et les démonstrations incontestables d'efficacité, que d'aucuns appellent de leurs vœux, demeurent rares »*), le chercheur Dupriez prend position sur ce qu'il convient de faire pour répondre à la question posée : *« En priorité il faut réaffirmer l'importance des enseignants dans l'organisation du travail en classe. C'est l'enseignant qui crée et organise les opportunités d'apprentissage, c'est lui seul qui juge de l'opportunité d'une consigne, d'un feedback ou d'un silence. Cette place fondamentale de l'enseignant dans son rapport aux élèves et dans la conduite des situations d'apprentissage plaide pour une formation professionnelle de haut niveau apportée à tous les enseignants. Mais cela ne signifie aucunement qu'on doive en rester là, et laisser l'entière responsabilité aux enseignants d'organiser les situations de classe. Au contraire, les défis rencontrés sont souvent trop complexes et la diversité des missions de l'école trop grande pour demander aux enseignants de trouver seuls les réponses adéquates à toutes les situa-*

tions qu'ils rencontrent. ». C'est pourquoi l'auteur plaide également pour une formation continue en situation d'exercices et souligne « l'importance de dispositifs de travail entre enseignants permettant de dépasser cette structure cellulaire, en faisant du travail en classe des enseignants l'objet d'une analyse avec des collègues, que ce soit à travers l'observation directe entre pairs, l'observation par la vidéo ou l'analyse de traces (des notes ou des productions des élèves par exemple) du travail réalisé en classe ».

Dernièrement enfin, le n° 50 de la revue « *Éducation et socialisation* » dit clairement après avoir conduit une étude : « les enseignants ne sont pas formés pour réduire les inégalités sociales ».

Un système de nomination des enseignants propre à la France, qui engendre un « turnover » des équipes sur les espaces les plus sensibles

Benjamin Moignard l'a rappelé lors de son audition par le Sénat en décembre 2018. « Le premier facteur de protection des élèves et des professeurs réside dans la stabilité des équipes enseignantes et dans la mise en œuvre de projets collectifs. Hélas, depuis les années 1980, la mobilité s'est accélérée dans les établissements où le climat scolaire est dégradé, en conséquence d'un système de nomination délé-

taire des professeurs propre à la France. La difficulté ne réside pas dans le jeune âge des enseignants de ZEP mais dans le changement permanent des équipes. Dans les établissements où cette difficulté a été aplanie, le climat scolaire s'améliore ».

Des moyens inégalement distribués à l'École de l'égalité des chances

À plusieurs reprises, la Cour des comptes a souligné que les moyens mobilisés pour l'école allaient plutôt aux bons élèves (enseignements facultatifs par exemple) conduisant assez souvent à réduire la mixité sociale (classe de niveau ou *Camif*). Dernièrement, elle a montré que le collège le mieux doté de Seine-Saint-Denis l'était moins que le moins bien doté des collèges parisiens.

Des orientations nationales inconstantes qui laissent au mieux les acteurs des EPLE désabusés

Alors que les rapports débordent, soulignant la médiocrité du système éducatif français - rapports PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015), rapports PIRLS (2001, 2006, 2011), rapports TIMS, rapports TALIS (2009, 2013), rapports de la Cour des comptes, rapports du Centre d'Analyse Stratégique, rapport de l'INSEE, de l'UNESCO, de l'UNICEF, du CEREQ, de la DEPP, du Centre National d'Évaluation du Système Sco-



laire (CNESCO), rapports des inspections générales, évaluations Cèdre... et même rapport de la fondation Abbé Pierre -, que parallèlement l'institution scolaire ne cesse d'édicter de nouvelles normes - création de l'EPLÉ ; acte I, acte II, acte III de la décentralisation, réforme territoriale ; lois sur l'école de 1989, 2005, 2013 ; projet d'établissement, contrat d'objectifs et son évaluation (contrat désormais tripartite), lettre de missions aux cadres, entretien professionnel, dialogue pédagogique et de gestion ; socle à sept compétences, socle à cinq domaines ; modification des cycles ; loi de programmation du « nouveau contrat pour l'école » en juillet 1995 avec 155 propositions du ministre Bayrou ; « le collège de l'An 2000 » de la ministre Royal, déléguée chargée de l'enseignement scolaire ; « les nouvelles orientations sur le collège » pour un « collège républicain » du ministre Lang en avril 2001 ; la « loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » du ministre Fillon en 2005 ; la loi d'« orientation et de programmation pour

la refondation de l'école de la République » de juillet 2013 du ministre Peillon ; les 5 décrets et les 3 arrêtés de la ministre Vallaud-Belkacem et la réforme du collège à la rentrée 2016 ; les décrets du ministre Blanquer (appelé par son entourage professionnel - contrôle Z-) qui s'appliquent en collège à la rentrée 2017 -, jamais la communauté éducative (élèves, parents, personnels) n'avait éprouvé un sentiment si fort de souffrance et d'aliénation (au sens étymologique, à savoir absence de lien, absence de sens) à vivre dans son École (Rapports TALIS, de l'INSEE, de l'UNICEF, de l'UNESCO).

« Peut-on encore réformer l'école » titrait il y a près d'un quart de siècle feu le mensuel « *Le Monde de l'Éducation* » dans son numéro de septembre 1995. Et de poursuivre : « Pourquoi toutes les réformes de l'Éducation nationale laissent-elles un sentiment d'échec, pourquoi les innovations sans cesse annoncées ne semblent-elles pas être à la hauteur des défis de l'échec scolaire et du chômage des jeunes, pour-



Propos sur la Laïcité



Jean-Philippe DECROUX
Proviseur honoraire

quoi le moindre mouvement se heurte-t-il à tant d'obstacles, pourquoi l'image d'une institution pachydermique et paralytique l'a-t-elle emporté sur toute autre dans l'opinion publique ? ». Et de répondre : « Un des éléments qui peut freiner les changements est relatif à la manière dont les enseignants les ressentent. S'ils leur sont imposés, sans explications suffisantes, sans formation, sans les impliquer dans leur préparation et sans moyens suffisants, il y a peu de chance qu'ils les mettent en œuvre avec dynamisme. Les enseignants ont conscience de la dignité de leur fonction : ils savent qu'ils agissent sur les enfants et n'admettent pas de le faire de telle façon plutôt que de telle autre s'ils n'en comprennent pas la raison et l'utilité ».

DU POPULISME ÉDUCATIF ?

L'Association Française des Acteurs de l'Éducation (AFAE), dans son numéro de septembre 2018 intitulé « Politique(s) de l'éducation : des idéologies au pragma-

tisme ? » laisse la parole à Xavier Pons dans un article intitulé « Populisme éducatif et gouvernance de l'école en France ». Il donne la définition suivante du populisme éducatif : « vision conforme aux attentes perçues de la population qui ne tient pas compte des propositions, des arguments et des connaissances produites dans le cours de l'action publique, aussi bien par les chercheurs que par les corps intermédiaires ». Xavier Pons conclut de ses recherches que les positions du ministère sur l'absentéisme des élèves sont empreintes de populisme. Prenons garde que les orientations politiques ne donnent largement part à ce simplisme d'une pensée trop peu travailleuse et qui, sur d'autres sujets comme le redoublement, la sanction, la violence à l'école, pourraient être taxées de populisme éducatif. Certains politiques en ont conscience. Ainsi, Françoise Laborde, sénatrice de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur la violence dans les établissements scolaires reconnaît : « Nous relayons nous-mêmes des

poncifs ! Nous devons, au contraire, penser différemment la violence au sein de l'école républicaine ».

Que penser en effet d'une institution qui, année après année, et durant près d'un demi-siècle, fait le constat d'une école qui accroît les écarts des acquis scolaires entre les enfants des différentes catégories socio-professionnelles, d'une école où élèves, parents, enseignants sont ceux des pays développés qui souffrent et s'inquiètent le plus, sans poser de diagnostic ni apporter une amélioration à cette situation ?

Le caractère idéologique des réponses apportées par l'institution scolaire au cours de ces nombreuses années et son peu d'appétence pour la recherche n'expliquent-ils pas la médiocrité du système éducatif français et le faible coefficient d'aise de ses acteurs à vivre en son sein ? □

LA RÉVISION DE LA LOI DE 1905

De nombreuses associations, syndicats et personnalités se sont émus, à travers divers textes, des projets de modification de la loi de 1905. On constate avec satisfaction que le SNPDEN s'est associé à cette démarche.

Cette inquiétude, largement partagée, trouve son origine dans les raisons avancées par les responsables pour justifier cette initiative. Il s'agit, dit-on, de mieux encadrer les cultes et, ainsi, de prévenir toute dérive intégriste contraire aux valeurs de la République.

Et pourtant, la loi de 1905 contient l'arsenal juridique nécessaire pour répondre aux situations d'aujourd'hui dans ce domaine.

Un certain nombre de signes, observés depuis un an, font craindre que d'autres motivations pourraient guider ces projets de modification. Ne s'agirait-il

pas en fait de remettre en cause l'esprit de l'article 2 de la loi de 1905 qui dispose que « *la République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte* » ?

La loi de 1905 dite de « Séparation des Églises et de l'État », a fait ses preuves depuis plus de 100 ans ; elle a permis une cohabitation harmonieuse des citoyens quelles que soient leurs différences et leurs croyances. Elle a déconnecté totalement les options spirituelles de l'exercice du pouvoir, elle a assigné à l'État la mission d'assurer l'impartialité et l'égalité entre celles-ci et, par-là, de garantir la liberté absolue de conscience de chacun. C'est le pilier de la Laïcité française qui est, en premier lieu, un principe d'organisation politique de la société.

Ce principe constitutionnel semble de plus ignoré par le Président de la République lorsqu'il aborde le sujet dans sa lettre sur le « Grand débat ». L'État n'a pas en effet à entretenir de rapports ou de liens particuliers avec les religions sous la forme d'une sorte de pacte entre deux parties, mais bien plutôt « *entre deux puissances traitant d'égal à égal, mais en garantissant aux opinions religieuses les mêmes libertés qu'à toutes les opinions* », comme le disait déjà Ferdinand Buisson. La loi de 1905 n'est pas un contrat avec les églises considérées, mais un acte unilatéral de la

puissance publique à l'égard de toutes les convictions.

La formulation présidentielle ne peut que renforcer l'inquiétude déjà exprimée. Il convient donc de rester attentif et mobilisé.

LE SNPDEN ET LA LAÏCITÉ

Pour le syndicat, la Laïcité a toujours été un sujet important : au travers de la FEN, pour ses deux syndicats d'origine, le SNPDES et le SNPDL, unifiés il y a 25 ans ; aujourd'hui, pour le SNPDEN dans l'UNSA depuis sa création.

Mais je voudrais particulièrement insister sur cet épisode où le syndicat a joué un rôle déterminant : la question des signes ostentatoires au sein de l'école.

Dans l'exercice quotidien de la Laïcité, on peut distinguer trois espaces qui sont les mêmes mais qualifiés selon des termes différents par un auteur ou par l'autre.

Prenons les adjectifs utilisés par Eddy Khaldi⁽¹⁾ : espace privé, espace civil, espace public.

- L'espace privé est une évidence.
- L'espace civil - la rue, la plage, les commerces... - où la Laïcité n'impose aucune règle particulière. Si des restrictions existent,



elles concernent les notions de sécurité ou de troubles à l'ordre public.

- L'espace public est tout ce qui concerne les services publics qui imposent à leurs agents un devoir de neutralité. Ce devoir ne s'étend toutefois pas aux usagers.

C'est justement ce dernier point qui engendrait des difficultés dans les établissements il y a une vingtaine d'années. Ainsi, des élèves affirmaient leur droit à des tenues d'ordre religieux ainsi d'ailleurs qu'à l'application de règles bannissant certaines disciplines scolaires.

Les personnels de direction étaient amenés à se débrouiller seuls et à trancher des situations complexes sans références juridiques claires.

Cet état de fait provoquait des tensions dans les collèges et les lycées et devenait parfois un enjeu crucial dans leur environnement. Cela ne facilitait pas les choses.

C'est pourquoi le SNPDEN fut amené à réclamer au

gouvernement de l'époque un texte sans ambiguïté sur lequel s'appuyer et à s'investir dans les discussions sur sa rédaction.

Nos responsables soulignaient, en plus des difficultés citées plus haut, que l'affirmation par les élèves de convictions définitives était la négation même du rôle émancipateur et de la mission d'éveil de la réflexion assignés à l'école.

Il n'est pas inutile de rappeler qu'à cette époque, le SNPDEN s'était retrouvé bien seul dans le monde syndical à agir en ce sens.

On devait donc aboutir, en 2004, à une loi qui spécifiait que « le port de signes religieux ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. »

C'est une formule simple dont on constate encore plus tout l'intérêt aujourd'hui. □

¹ Président des Délégués de l'Éducation nationale, auteur de plusieurs ouvrages sur la Laïcité

Le décrochage n'existerait-il pas chez les personnels de direction ?



Baye SECK
proviseur, lycée Charles
Renouvier, Prades

Quand j'ai commencé à mettre des mots sur ce qui se décline comme un mal-être dans mon métier, le titre qui m'est venu à l'idée était : « Pourtant, jusqu'ici, j'avais de la passion pour mon métier ».

Avec le temps qui passe et les événements qui se succèdent, j'ai l'impression que ce n'est pas moi qui me détache de la communauté mais plutôt mon institution qui me décroche comme cela peut arriver chez quelques un de nos élèves. Si j'étais persuadé d'être le seul personnel de direction dans ce cas, je n'en aurais pas fait état. Dans la communauté des « silencieux obligés » qui est la nôtre, il ne faut pas que tendre l'oreille pour comprendre. Il faut également savoir observer pour bien percevoir ce qui s'y passe. Au-delà de la perception, j'ai envie de comprendre !

Comme si c'était hier, j'entends encore la voix des anciens collègues qui nous sou-

haitaient « bon courage ! » à nous autres stagiaires qui nous lancions dans un métier qui nous semblait passionnant et noble. Face à un tel signe de marasme chez nos anciens, nous étions majoritaires à penser que le temps avait encore fait sur eux ce qu'il sait si bien faire : user, même les plus coriaces. Nous étions également persuadés d'être la nouvelle génération qui allait défier le temps et résister à toute forme d'usure. Quatorze ans après, le doute m'habite terriblement face à une histoire qui semble se faire un malin plaisir à bégayer.

Personnellement, je n'y suis allé ni par hasard ni pour autre chose que de l'envie, comme bon nombre de collègues. Pendant quatorze ans, je me suis donné à cette passion d'adjoint ou de chef d'établissement sans compter, souvent en me bouchant les oreilles pour ne pas entendre, sans me retourner, et peut-être même sans regarder de temps en temps autour de moi pour m'assurer que je ne volais pas du temps et autre chose à mes proches pour assouvir une passion professionnelle. L'intelligence et l'amour de mes proches m'ont certainement protégé, là où moi je les pénalisais. L'impression de contribuer à un accompagnement vers des réussites pour les élèves me donnait une sensation d'infatigabilité, d'invulnérabilité, et surtout d'utilité. Le cocktail était

euphorisant et aucun signe de dangerosité ne pouvait le polluer.

Dès lors, pourquoi bouder son plaisir quand on est persuadé qu'amour, passion et noblesse de son métier sont toutes au rendez-vous. Cette période idyllique aura duré une bonne dizaine d'années. Aujourd'hui, un sentiment à la fois différent et étrange s'installe chez le « bon soldat » que j'ai cru être. Il est clair dans mon esprit que ce ne sont pas les élèves qui ont contribué à ce début de changement d'état d'esprit chez moi. Au contraire, ils constituent le reste de ciment qui scelle le pacte qui me lie à l'institution qui demeure la plus noble à mes yeux.

Quant aux enseignants, dans leur écrasante majorité, c'est un plaisir de travailler avec eux. Je ne mentirai pas en disant que c'est toujours facile mais c'est sans complaisance que je reconnais leur professionnalisme et leur dévouement pour des valeurs honorables et une cause juste. J'en ai rencontré énormément qui sont des catalyseurs, accompagnateurs et bâtisseurs de réussite au profit des élèves. Il y en a, bien sûr, des mauvais, voire très nocifs, mais au bout du compte, ils ne sont que quantité très négligeable, epsilonlesque. S'il s'agit d'être honnête, je dirais que les causes du malaise sont à chercher dans les relations entre les

personnels de direction et leur(s) institution(s). Il n'aura échappé à personne que je parle « du » malaise et non de « mon » malaise, tellement j'ai croisé de collègues au bout du rouleau et dont personne ne semble vouloir s'occuper, faute d'oreilles attentives ou simplement ne sachant pas comment le dire. Notre institution exige pourtant de ces collègues, et à juste titre, qu'ils s'occupent du bien-être du personnel. C'est peut-être normal car nous sommes des cadres, et donc par définition capables d'encaisser et de souffrir en silence, et surtout en solitaires que nous sommes pour de bon.

Et nous alors, qui se soucie de notre équilibre d'êtres humains ? Avant d'être des cadres, nous sommes tout simplement des êtres avec nos limites que nous essayons de repousser et parfois trop loin. Certains vont jusqu'au point de rupture, et d'autres, plus chanceux, trouvent une issue qui leur sauve la peau.

L'Éducation nationale n'est pas la grande muette, mais les habitudes sont de ne parler que lorsqu'on n'y est plus ou alors à l'abri des oreilles dangereuses. Oui, chacun fait très attention à sa carrière, son avancement. La politique du « pas de vague », nous la connaissons et la pratiquons à merveille comme si c'était une vraie valeur. J'ai peut-être tort mais je persiste à croire que dire ce qui ne va pas,

pendant qu'on est dedans et pendant qu'il est temps, est une vertu et non un manque de loyauté. Tant pis si on me le reproche, tant qu'on ne m'arrache pas l'Amour que j'ai pour l'École.

Entre la voix des « anciens » et ce que je vis aujourd'hui, je ne mettrai qu'un mot : décrochage !

Je n'en ai pas honte, car je veux simplement que cela soit entendu et que l'on en cherche les causes qui produisent toujours les mêmes effets. Entre décrochage et « *burn-out* », ou autres maladies que notre fonction nous aide à attraper, que choisir ? Peut-être l'écoute tout simplement !

Si je suis seul dans ce cas, alors c'est la faute à « pas de chance » et j'assumerai tout seul le fait de m'être trompé en choisissant l'Éducation nationale comme chemin de vie. En revanche, si d'autres que moi sont un tantinet capable de se reconnaître dans ce que je dis, c'est qu'il est alors grand temps que cela change et nous sommes les seuls à pouvoir, et surtout à devoir le dire. □