

« ENSEIGNER LA RÉPUBLIQUE »

Sommaire

Accueil par M. Jean-Pierre Chevènement,
Président de la Fondation Res Publica 7

« *Les enseignants de France face aux séparatismes et aux contestations de l'autorité* »

par M. Iannis Roder,

Professeur d'histoire-géographie au collège Pierre de Geyter à Saint-Denis (93),
membre du conseil des sages de la laïcité du ministère de l'Éducation nationale et
de la jeunesse, consultant pédagogique et formateur pour le Mémorial de la
Shoah, auteur, notamment, de *Allons z'enfants... la République vous appelle*
(Odile Jacob, 2018)..... 13

« *Quelle école pour mieux intégrer ?* »

par M. Amine El Khatmi,

Président du Printemps républicain, auteur, notamment, de *Combats pour la
France : moi, Amine El Khatmi, Français, musulman et laïc* (Fayard,
2019)..... 19

« *La formation professionnelle et l'entreprise au cœur de l'intégration
républicaine : orienter la jeunesse grâce aux filières d'excellence* »

Contribution fournie par M. Régis Marcon,

Chef étoilé, co-auteur avec la députée des Hauts-de-Seine Céline Calvez du
rapport sur l'avenir de la voie professionnelle (remis au ministre de l'Éducation
nationale, Jean-Michel Blanquer, le 22 février 2018)..... 24

« *Comprendre la crise de l'école républicaine et y remédier* »

par Mme Natacha Polony,

Directrice de la rédaction de *Marianne*, agrégée de lettres modernes, auteur, notamment, de *Changer la vie : programme pour une reconquête démocratique* (éd. de l'Observatoire, 2017), coauteur, avec Jean-Michel Quatrepoint, de *Délivrez-nous du Bien ! Halte aux nouveaux inquisiteurs* (éd. de l'Observatoire, 2018)..... 27

et par Mme Souâd Ayada

Philosophe, présidente du Conseil supérieur des programmes de l'Éducation nationale, ancienne doyenne de l'Inspection générale de philosophie..... 35

Débat final..... 47

Mesdames,
Messieurs,
Chers amis,

Bienvenue à tous.

Je remercie les intervenants d'être présents en dépit des circonstances difficiles. Je remercie aussi tous ceux qui nous ont aidés dans la préparation de ce colloque, perturbée par le fait que, dans la crise sanitaire que nous vivons, deux intervenants manquent à l'appel : Régis Debray, que remplacera Natacha Polony qui a bien voulu remettre d'autres obligations, et Régis Marcon qui nous a envoyé sa contribution.

Natacha Polony, agrégée de Lettres, a été enseignante. Elle dirige l'hebdomadaire *Marianne* qui contribue beaucoup à l'animation de la vie démocratique. Je connais Natacha depuis quelques années et je sais qu'elle n'a rien perdu de la fougue que je lui connaissais.

Souâd Ayada, agrégée de philosophie, préside le Conseil supérieur des programmes (CSP) du ministère de l'Éducation nationale, un poste hautement stratégique qui manifeste la confiance que lui fait Jean-Michel Blanquer que nous soutenons dans son combat pour promouvoir une éducation fondée sur le savoir, les valeurs de la connaissance et l'esprit critique (et non l'esprit *de* critique) qui est la capacité de juger par soi-même.

Je veux aussi saluer M. Iannis Roder, professeur d'histoire-géographie au collège Pierre de Geyter à Saint-Denis (93), membre du Conseil des sages de la laïcité du ministère de l'Éducation nationale, consultant pédagogique et formateur pour le Mémorial de la Shoah. Son dernier ouvrage s'intitule *Sortir de l'ère victimaire, Pour une nouvelle approche de la Shoah et des crimes de masse* (Odile Jacob, 2020).

Enfin, Amine El Khatmi, président du Printemps républicain, auteur de *Combats pour la France : moi, Amine El Khatmi, Français, musulman et laïc* (Fayard, 2019).

L'assassinat dont a été victime Samuel Paty, professeur d'histoire et de géographie, qui nous a tous bouleversés, montre que les enseignants sont vraiment en première ligne du combat républicain.

Lorsque j'ai rétabli l'éducation civique dans le programme de l'Éducation nationale en 1985 (elle avait été supprimée en 1968 par Edgar Faure, alors ministre de l'Éducation nationale), ce n'était pas dans la perspective de la lutte contre l'islamisme qui, s'il se manifestait déjà dans la guerre Irak-Iran, ne touchait pas encore vraiment la France. Sa première manifestation publique, liée à l'affaire du foulard de Creil en 1989, avait rouvert des débats qui ont connu plusieurs rebondissements sur lesquels je ne vais pas m'étendre inutilement. À l'époque il s'agissait pour moi d'opérer un ressourcement de l'école dans l'idée républicaine. L'homme qui m'accompagnait et m'inspirait était l'historien Claude Nicolet¹, rédacteur en chef des *Cahiers de la République* (la revue de Pierre Mendès France), conseiller officieux à mon cabinet et chargé de mission sur l'éducation civique. Plus tard, en 1999, en tant que ministre de l'Intérieur, je lui confiai la charge de préparer une brochure à destination des 800 000 jeunes inscrits d'office chaque année sur les listes électorales « Pour faire votre métier de citoyen »². Je garde beaucoup de reconnaissance au compagnon que fut pour moi Claude Nicolet.

J'avais donc voulu réintroduire l'éducation civique afin de procéder à un ressourcement républicain rendu nécessaire par l'abandon par les socialistes, depuis une dizaine d'années, des valeurs qu'ils avaient portées.

Ce retour aux sources, avec la réintroduction de l'éducation civique, prenait sens aussi par rapport à la vague néolibérale que l'on sentait monter et qui allait continuer à monter dans les années suivantes : l'Acte unique est signé en 1986 ; 1990 voit la libération des mouvements de capitaux en Europe et vis-à-vis des pays tiers, en dehors de toute harmonisation préalable de la fiscalité sur l'épargne.

Et puis il y avait chez moi, très profondément ancrée, l'idée que la démocratie implique un vif sentiment d'appartenance et que l'appartenance nationale, qui

¹ Claude Nicolet était intervenu lors du colloque « Une éducation civique républicaine au XXI^e siècle » organisé par la Fondation Res Publica le 10 janvier 2005. (NDLR)

² Ce texte, petit chef d'œuvre de simplicité et de sobriété républicaine, commençait ainsi : « Vous avez dix-huit ans. Vous êtes français. Vous accédez à votre majorité. Vous êtes désormais responsable de vos actes pour le bien comme pour le mal ». Suivait un énoncé des droits puis des devoirs des citoyens et une description des institutions de la République. Le livret se concluait par un appel à la responsabilité : « C'est à vous de définir l'intérêt général qu'on appelle aussi le bien public. Là est votre responsabilité de citoyen. » (Extrait de : Jean-Pierre Chevènement, « Un historien dans la cité. Hommage à Claude Nicolet », *Cahiers du Centre Gustave Glotz*, année 2011 / 22 / p 166). (NDLR)

justifie l'acceptation du fait majoritaire - qui ne va pas de soi, est le meilleur cadre pour l'exercice de la démocratie. Exercice beaucoup moins évident quand le sentiment d'appartenance est beaucoup plus dilué. Par exemple, au niveau européen, ce que pense un habitant de Vilnius des événements de Biélorussie n'a pas forcément d'impact sur ce que l'on ressent à Paris ou à Madrid.

À cette idée que la nation est le cadre privilégié de la démocratie s'ajoutait la conviction que l'éducation civique et l'apprentissage de la citoyenneté seraient le meilleur moyen de lutter contre les fractures sociales qui commençaient à se manifester. Le chômage s'est développé dès la fin des années 1970 mais les premiers craquements ont été enregistrés peu après 1981. La Marche pour l'égalité et contre le racisme (« Marche des beurs » de 1983) était encore une contestation très corrélée avec les valeurs républicaines. Ce n'est que plusieurs années plus tard que l'on a senti l'ethnisation des questions sociales.

Le rétablissement de l'éducation civique, dans ce contexte, n'avait pas de rapport immédiat avec l'islamisme qui ne s'est manifesté que beaucoup plus tard. J'ai évoqué l'affaire du foulard (1989), il faudra attendre quinze ans (2004) pour voir l'interdiction des signes ostentatoires d'appartenance religieuse à l'école et, quelques années de plus (2010), celle de la burqa (voile intégral) qui, à mon avis, a moins à voir avec la laïcité qu'avec la sécurité (interdiction de dissimuler son visage dans l'espace public). Nous avons subi quelques attentats islamistes, liés au GIA (Groupe islamiste armé, basé en Algérie), mais c'était encore dans un contexte très régional : prise d'otages à bord d'un Airbus A300 sur l'aéroport de Marseille-Marignane (décembre 1994), attentat du RER B à Saint-Michel (juillet 1995), etc. Les attentats islamistes fomentés par Al Qaïda et Daech commenceront dans les années 2000 et pour la France, à partir de mars 2012, avec l'affaire Merah, suivie de la vague d'attentats, que nous avons tous à l'esprit : Charlie Hebdo, le Bataclan (2015) et Nice (2016), Samuel Paty (2020), etc. Tout cela n'a fait que conforter les raisons que nous avons de rétablir l'éducation civique mais n'en est en aucune manière la cause.

Néanmoins, dans ce bref propos introductif, je voudrais dire que comme ministre de l'Éducation nationale ayant pris cette initiative, je ne suis pas pleinement satisfait.

D'abord parce que toutes les enquêtes ont montré que cette éducation civique n'a été que partiellement rétablie à l'école, où des plages horaires très courtes, de l'ordre de la demi-heure, lui ont été consacrées. De plus, en général, on explique

aux enfants ce qu'est le bien commun en leur désignant le matériel scolaire... Cette idée de la *Res publica* est mieux que rien mais elle est un peu pauvre. On pourrait faire mieux ! Au collège où un horaire de trois heures a été consacré à l'histoire, la géographie et l'éducation civique, il y a eu quelques avancées parce que, incontestablement, l'éducation civique répondait à des questions que les élèves se posaient. Néanmoins, cela restait étroitement corrélé à l'environnement local, à la vie municipale notamment. On a reçu des classes en conseil municipal ; le département c'était déjà plus lointain ; la région n'avait pas l'importance qu'elle a prise aujourd'hui... Quant à l'État, la nation, la Constitution, les principes républicains, c'était vraiment très loin ! Néanmoins, il faut le dire, l'apprentissage des principes républicains qui se faisait dans le cadre d'autres matières a contribué à une certaine identité républicaine dans nos classes (plus de 12 millions d'élèves à l'Éducation nationale). Des rapports de l'inspection générale révèlent qu'en Angleterre le sentiment d'appartenance nationale est étroitement corrélé à la fierté de parler l'anglais, une langue mondiale, fierté aussi d'être le pays qui a inventé le sport. En France, c'est la fierté d'être le pays qui a donné forme aux valeurs républicaines (Liberté, Égalité, Fraternité...). C'est quand même assez vague et je ne peux pas dresser un bilan de complète autosatisfaction.

Les raisons de ce relatif échec sont de plusieurs ordres :

D'abord au niveau de la conception. J'ai accepté, sur les instances de Claude Nicolet, que l'on utilise le droit positif comme support de l'éducation civique pour éviter tout effet d'endoctrinement. C'était un bon parti. Hélas, en France, dans le magma que créent la démocratie, la République, l'État de droit et la confusion des notions qui s'ensuivent, on ne peut plus aujourd'hui tirer des idées claires du droit positif. Il faudrait bien sûr remonter au discours de Bayeux, à la Constitution, et même à 1789. Mais cela n'a pas été fait parce qu'on ne voulait pas donner le sentiment d'un militantisme civique que l'on qualifiait à tort d'« excessif ».

Autre raison, plus importante encore, l'éducation civique a été réintroduite juste avant le début de la première cohabitation (1986 à 1988), quand d'autres enjeux occupaient le devant de la scène. Puis à partir de 1988, on vit l'entrée dans le néolibéralisme : l'application de l'Acte unique, la libération des mouvements des capitaux, le traité de Maastricht, une monnaie unique sans boussole politique, tout cela au nom d'une « concurrence libre et non faussée » qui permet une déréglementation généralisée. Ce contexte, celui de l'optimisation des choix

sociaux par le marché, était peu propice au développement de l'éducation civique !

Néanmoins, le ton républicain était donné, grâce au dévouement des professeurs et au fait qu'on a commencé à voir, avec les premiers attentats, les effets de la montée de l'islamisme. La réaction de Jacques Chirac a été positive. Dans le gouvernement de Lionel Jospin - dont le père était un enseignant chargé de redresser l'éducation déficiente d'un certain nombre de jeunes à problèmes - la référence à la République était très présente. On se souvient du colloque de Villepinte³. J'ai essayé de faire vivre cette référence républicaine à cette occasion et comme ministre de l'intérieur puis comme candidat à l'élection présidentielle en 2002. Jacques Chirac a repris la balle au bond en mettant en place la commission Stasi en 2003 et en faisant voter en 2004 la loi sur les signes ostentatoires⁴. Ce mouvement ne s'est pas perdu, d'autant que la montée des périls rendait la chose particulièrement angoissante et qu'il fallait réduire la menace de manière ordonnée. On se souvient des réactions de François Hollande au lendemain des attentats de Charlie hebdo et du Bataclan. On se souvient mieux encore des réactions du président Macron après l'assassinat de Samuel Paty, du discours prononcé au Panthéon pour le 150^{ème} anniversaire de la proclamation de la Troisième République, du discours des Mureaux contre le séparatisme identitaire, du discours de la Sorbonne en hommage à Samuel Paty. Ces trois discours forment un ensemble. Le cadrage a été donné. Il va donner lieu à la discussion de plusieurs projets de loi dont le prochain, le projet de loi visant à conforter les valeurs républicaines, est déjà à l'examen de la Commission des lois de l'Assemblée nationale.

Ce petit historique m'a paru nécessaire pour dessiner le contexte de la réintroduction de l'éducation civique dans les programmes.

Je me tourne vers les intervenants.

Je vais donner la parole à M. Iannis Roder qui va nous parler de la situation des enseignants face aux contestations de la laïcité, de l'autorité des professeurs, des valeurs républicaines. M. Roder, qui a travaillé sur ce sujet pour la Fondation Jean

³ « *Des villes sûres pour des citoyens libres* », actes du colloque de Villepinte, 24-25 octobre 1997. (NDLR)

⁴ LOI n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics. (NDLR)

Jaurès⁵, va nous instruire sur cette question absolument essentielle. Je rappelle que plus d'un million d'enseignants font face à 12 millions d'élèves.

Ensuite je me tournerai vers M. Amine El Khatmi, président du Printemps républicain, qui nous fera part de ses réflexions sur le processus de l'intégration. On parlait autrefois d'assimilation. Il y a une querelle sémantique (mais est-elle sémantique ?) sur ce sujet. Comment les choses peuvent-elles se réengager d'une manière positive si tant est que ce combat pour l'intégration est quand même lié à l'universalisme républicain ?

Après vous avoir écoutés je donnerai la parole à Natacha Polony sur le thème de la crise de l'école républicaine et du moyen de remédier à cette crise.

Puis je conclurai en donnant la parole à Souâd Ayada dont je veux dire qu'elle est pour nous un espoir et qu'elle est un fort symbole dans la société française. C'est un orgueil pour beaucoup de Français de voir une personne de sa qualité présider le Conseil supérieur des programmes.

Nous attendons beaucoup de ce colloque dont le sujet s'inscrit au cœur de nos préoccupations. Nous avons déjà organisé un colloque sur « Le moment républicain en France ? »⁶ et un autre sur « L'école au défi de l'intégration républicaine »⁷. Nous sommes toujours à pied d'œuvre mais, heureusement, vous êtes là pour nous aider et je tiens à vous remercier très sincèrement du concours que vous nous apportez.

⁵ Iannis Rodder, « Les enseignants de France face aux contestations de la laïcité et au séparatisme », *Fondation Jean Jaurès*, 6 janvier 2021. (NDLR)

⁶ « *Le moment républicain en France ?* », colloque organisé par la Fondation Res Publica le 11 décembre 2017. (NDLR)

⁷ « *L'École au défi de l'intégration républicaine* », colloque organisé par la Fondation Res Publica le 27 novembre 2017. (NDLR)

Les enseignants de France face aux séparatismes et aux contestations de l'autorité

Monsieur le ministre, je vous remercie de m'avoir invité, de m'avoir fait cet honneur de parler devant vous.

Je partirai du récent sondage que nous avons réalisé à la Fondation Jean Jaurès pour Charlie Hebdo, notamment d'un chiffre, sorti dans la presse, lié à ce qu'on a appelé l'autocensure des enseignants : 49 % des enseignants disent s'être autocensurés au moins une fois. Lisant cela, ceux qui ne veulent pas regarder la réalité telle qu'elle est évoquent des biais méthodologiques : « une fois » ça ne veut rien dire... Mais si l'on prend la peine de regarder ce sondage un peu plus en profondeur on apprend que ce sont 5 % des enseignants qui s'autocensurent « régulièrement » sur des questions religieuses et 22 % « de temps en temps ». Je suis enseignant, si je déclarais m'autocensurer « de temps en temps » cela signifierait que je le fais plusieurs fois durant l'année scolaire. C'est-à-dire que 27 % des enseignants (plus d'un sur quatre) s'autocensurent aujourd'hui dès qu'il est question de religion à l'école.

Ce pourcentage de 27 % est extrêmement frappant pour ce qu'il dit.

Il dit d'abord la difficulté que rencontrent les enseignants sur le terrain, difficulté qui peut se transformer en appréhension, pour ne pas dire plus. D'où cette autocensure qui vise finalement à « acheter la paix sociale » dans la classe.

Il dit l'ambiance qui règne dans les classes et les relations entre les enseignants et les élèves. Les enseignants se savaient en difficulté. Ils se savent, depuis le 16 octobre, en réel danger.

Il dit l'insécurité enseignante. L'insécurité sur le fond : éviter de parler de certaines questions c'est ne pas être sûr de soi, voire ne pas avoir été formé de manière assez solide pour pouvoir apporter les réponses scientifiques aux élèves. Mais aussi l'insécurité sur la forme, c'est-à-dire sur les stratégies pédagogiques qui permettent de prendre à bras le corps ces questions.

Ce fait n'a rien de nouveau, je ne l'apprendrai pas à un auditoire qui connaît parfaitement cette histoire.

Il y a plus de vingt ans nous étions quelques-uns à parler de ce qu'il se passait dans les établissements scolaires. Natacha Polony m'en sera témoin puisque nous nous sommes rencontrés à ce moment-là. Elle était déjà journaliste à *Marianne*. Je me souviens très bien de ce rendez-vous dans un café de la Place Clichy. C'était au tout début des années 2000, ces difficultés, ces problèmes émergeaient. Nous ne les avons pas identifiés avec certitude comme étant le résultat d'un militantisme islamiste au cœur des « quartiers ». Néanmoins nous témoignions à l'époque de ce phénomène émergent.

Jusqu'à 2012-2015, la réaction de mes collègues et de l'institution d'une manière générale a été quasi inexistante.

Dans les salles de profs où j'ai pu passer les problèmes n'existaient pas, n'étaient pas nommés. On détournait le regard de manière gênée ou on me traitait de paranoïaque - comme l'a fait le journal *Le Monde* en 2002 - ou de raciste puisque, avec d'autres, je pointais du doigt les propos tenus, notamment à l'encontre d'élèves juifs, par certains élèves qui se revendiquaient eux-mêmes de l'islam.

Ces phénomènes ont été ignorés aussi à l'époque par l'institution. Parmi de nombreuses anecdotes, je me souviens de cet inspecteur qui m'avait reproché d'être en retard dans les programmes. C'était en 2001-2002, j'avais essayé de lui expliquer que j'avais de gros problèmes d'antisémitisme et d'homophobie dans la classe. Il avait balayé cela d'un revers de la main en martelant : « Oui, mais les programmes ! ». Dans le même établissement, la principale à qui j'avais relaté ces problèmes, notamment d'antisémitisme, m'avait rétorqué : « Mais qu'est-ce que vous leur racontez pour qu'ils disent cela ? », suggérant que c'était ma faute si mes élèves étaient antisémites (l'un d'entre eux m'avait dit : « Hitler aurait fait un bon musulman »). J'ai été frappé, sur le terrain, par l'ignorance ou la volonté de détourner le regard de cette situation.

Il faut attendre 2015.

C'est l'attentat contre Charlie Hebdo qui selon moi a changé le regard. Ce n'est pas du tout l'attentat de l'Hyper Cacher. Ce n'est pas Mohamed Merah. La ministre de l'époque, Mme Vallaud-Belkacem, qui avait été débordée par les « 200 » manifestations (chiffre plafonné par le ministère de l'Éducation nationale) lors de la minute de silence, a mis en place toutes les réactions que chacun connaît (mobilisation des valeurs de la République, etc.), commençant un travail ensuite très largement continué et amplifié par Jean-Michel Blanquer.

Entre temps le phénomène s'est évidemment aggravé. J'ai pu constater sur le terrain une pénétration lente mais sûre d'une religiosité plus grande chez les élèves dans leur vie quotidienne et dans leurs pratiques.

Il y a quinze ans jamais aucun élève ne manifestait le refus d'écouter de la musique. Il y a quinze ans, jamais aucun élève ne se cachait les yeux quand les gens du *planning* familial expliquaient comment enfiler un préservatif sur une banane. Aujourd'hui on assiste à cela régulièrement.

Il y a dix ans, lors des voyages scolaires, nous recensons les élèves qui ne mangeaient pas de porc. Aujourd'hui il nous faut compter ceux qui ne mangent pas de viande (c'est-à-dire qui mangent hallal). En 2017, comme chaque année, nous avons emmené au Futuroscope une cinquantaine d'élèves. Les trois quarts d'entre eux avaient déclaré ne pas manger de porc. Nous avons donc servi des frites et du poulet... et nous avons dû jeter les deux-tiers des cuisses de poulet (qui n'étaient pas hallal). C'était nouveau. Le fait de manger hallal n'est pas du tout un signe d'islamisme. En revanche c'est le signe de la progression d'une pratique plus rigoriste. Et, par effet mécanique, une pratique plus rigoriste entraîne, pour les minorités, une pratique encore plus rigoriste.

Ce sont des constats que l'on peut faire au quotidien sur le terrain. Ces manifestations sont aujourd'hui connues, comme les contestations de certains enseignements en sciences et vie de la terre (le darwinisme), en philosophie ou en Lettres (certains philosophes des Lumières), en histoire... L'EPS est un abcès de fixation très intéressant : selon le sondage que nous avons fait pour la Fondation Jean Jaurès et Charlie Hebdo 45 % des enseignants ont déjà rencontré une tentative d'évitement de la natation par des jeunes filles. Il y a un an et demi, dans le cadre de ma fonction au Conseil des sages de la laïcité, je m'étais rendu à Maubeuge pour former des chefs d'établissements et des référents laïcité sur le principe de laïcité. Sur une centaine de personnes dans la salle les deux tiers m'avaient fait état de la multiplication des certificats médicaux de complaisance liés à « l'allergie au chlore ». Ce sont des choses très présentes dans certains territoires.

Il faut noter la difficulté qu'éprouvent les enseignants quand ils doivent répondre à ces questions et prendre position.

Selon le sondage, 56 % des enseignants qui rencontrent un incident le signalent à leur corps de direction et 16 % ne signalent pas les incidents. Sur les 56 % des enseignants qui signalent les incidents à la direction, 30 % considèrent que la

réponse apportée est trop complaisante. On observe sur le terrain une sorte de défiance entre les enseignants et les corps de direction. Une partie des enseignants ont le sentiment de ne pas être écoutés. Cela pose une vraie question quant à la nécessaire relation de confiance entre les corps de direction et les équipes pédagogiques. Sans cette confiance l'école ne peut pas faire face à ce qui lui arrive. De fait, 44 % des professeurs préfèrent se tourner vers leurs collègues pour évoquer un incident, cherchant une résolution des problèmes en interne sans remonter jusqu'à l'équipe « Valeurs de la République » et encore moins jusqu'au ministère de l'Éducation nationale. Il y a là, à mon sens, une nécessité de travailler, de réfléchir sur ce qui pourrait réellement être utile pour que les enseignants puissent s'adosser à l'institution en se sentant soutenus.

Autre difficulté : j'ai un peu parlé au début de mon propos de la question du manque de formation sur le fond et sur la forme.

Évoquant l'assassinat de Samuel Paty, Monsieur le ministre a dit que les enseignants se trouvent en « première ligne ». Pour être historien de formation je ne me sens nullement comparable à un combattant de Verdun. Le quotidien d'un professeur peut être compliqué mais ce n'est pas Verdun. Or j'ai eu l'impression en arrivant au collège le 2 novembre au matin que certains de mes collègues étaient à Verdun. Ils auraient porté un casque s'ils en avaient disposé. Surtout, ils étaient totalement désarmés, désemparés : « Qu'allons-nous faire face à ce qui va nous arriver ? » Il y avait - chez les mêmes qui répètent à l'envi que tout va bien - une intériorisation de l'idée que ça allait être compliqué. Ce matin-là, bizarrement, tout n'allait plus bien... Ils étaient évidemment très remontés contre le ministre après que le conseil de défense avait annulé les deux heures de concertation initialement prévues le matin. J'ai senti mes collègues totalement paniqués. Le principal de mon établissement a réuni quelques jours après une petite équipe de professeurs pour préparer le 9 décembre, journée de la laïcité. Mes jeunes collègues professeurs d'histoire-géographie, qui ont entre vingt-cinq et trente ans, ont tous déclaré : « On ne peut rien faire car on n'a jamais eu de formation sur la laïcité et les valeurs de la République », un jeune collègue certifié en histoire-géographie ajoutant : « Au-delà de la liberté de culte, de la liberté de conscience et de la neutralité, je ne sais rien dire de plus sur la laïcité. » Il était en demande de formation.

On observe un réel désarmement idéologique du corps des fonctionnaires de l'Éducation nationale. Au-delà de l'intérêt, voire de la passion qu'ils éprouvent

pour la discipline qu'ils enseignent, la mission de service public qui est la leur - et qui s'inscrit dans l'histoire de notre République - échappe à beaucoup. Toute la dimension républicaine de leur propre discipline leur échappe. Ils n'ont jamais réfléchi à cela parce qu'en réalité ils n'ont jamais été invités à y réfléchir.

La Fondation Jean Jaurès va publier d'ici peu un autre volet de notre sondage (qui en comportera quatre). La question posée sera : « Existe-t-il encore une culture commune enseignante ? » Vous connaissez la réponse... Il n'y a plus ce fond politique qui existait dans le corps de l'Éducation nationale que forment les professeurs. Le désarmement politique et idéologique est frappant.

Je pense qu'il y a aussi une erreur d'analyse sur ce qui nous arrive.

À force de rabattre sur des questions politico-religieuses des considérations économiques et sociales on ne comprend plus rien à ce qui nous arrive. La lecture simpliste qui consiste à dire que la misère est responsable de la poussée de l'islamisme est une explication extrêmement facile qui nous évite de réfléchir et d'aller plus loin dans ce qui pourrait fâcher. Spécialiste de l'histoire du nazisme et de la Shoah, je mène des formations sur ces questions depuis vingt ans. Dans ce cadre j'ai pu observer le problème de compréhension d'une partie du monde enseignant de ce qu'est une croyance, qu'elle soit politique ou religieuse. L'idée qu'une croyance peut être animée par sa propre autonomie est quelque chose qui dépasse beaucoup de mes collègues. Il faut toujours rabattre quelque chose des explications sur une adhésion à une croyance qui fait sens et donne du sens à notre propre existence et aux événements qui nous entourent. Du fait de la sécularisation qui est la nôtre, pour l'immense majorité des enseignants croire n'a plus de signification. Même si certains déclarent croire en Dieu et pratiquer, leur pratique reste très éloignée d'une pratique de type « absolutiste », pour employer le mot d'Anne Muxel et Olivier Galland⁸. De ce fait on porte un regard un peu méprisant sur ces « pauvres » qui n'ont rien d'autre que la religion où ils se

⁸ Dans *La Tentation radicale. Enquête auprès des lycéens*, publié en 2018, Olivier Galland et Anne Muxel analysent les résultats d'une enquête du CNRS menée après les attentats de 2015 auprès de 7 000 lycéens de toutes origines sociales et culturelles. Cette enquête tente de mesurer la « porosité des idées radicales dans l'univers des lycéens d'aujourd'hui », en ciblant certaines catégories de jeunes, notamment musulmans. Elle pointe une propension modérée des jeunes musulmans à être plus concernés par « l'absolutisme religieux » et « la tolérance à la violence ». (NDLR)

réfugient (comme si les fidèles de Saint-Nicolas-du-Chardonnet étaient poussés vers cette vision très intégriste du catholicisme par la misère !). Ces grilles de lecture ont toujours cours en salle des professeurs et dans les discours des organisations syndicales. Souâd Ayada peut témoigner d'auditions d'organisations syndicales, après l'assassinat de Samuel Paty, où nous avons entendu des choses totalement hallucinantes.

Nous avons devant nous un problème de fond, de formation, d'analyse de ce qui est en train de nous arriver.

En réalité la question de l'islamisme n'est pas prise au sérieux par une partie du monde enseignant, sans parler de ceux qui par leurs propos, par leurs actes, se font les complices, au sein de l'Éducation nationale, au sein du corps enseignant, des discours islamistes, notamment des discours victimaires. Or le discours victimaire, en fabriquant du ressentiment, est la porte d'entrée pour un embrigadement politique qui vise à la séparation et surtout au basculement. Il m'a été rapporté que, dans un établissement parisien, le 2 novembre au matin, un délégué syndical était monté sur une table pour déclarer : « Il ne faut pas oublier, avant de rendre hommage à Samuel Paty, qu'il s'est livré à un acte d'islamophobie. » Or, même si le monde militant est très appauvri idéologiquement et surtout culturellement, en matière de culture politique, ce sont des gens qui savent parler, qui en imposent et qui imposent le silence aux autres. En général, mes collègues qui assistent à des heures syndicales se taisent face aux cinq ou six militants aguerris de Sud ou du SNES qui imposent leur manière de voir. Pour les contrer il faut être solide. Et dans les établissements qui sont « en première ligne » sur ces questions-là, on nomme de jeunes professeurs. La moyenne d'âge de ma salle des professeurs est de 29 ans ! Ils sont devenus professeurs parce qu'ils aiment leur discipline mais ils n'ont plus de culture politique.

Je terminerai en disant qu'en 1989 à Creil c'étaient les enseignants qui s'étaient mis en grève pour alerter sur la question du foulard. Je suis convaincu qu'ils ne le feraient plus aujourd'hui.

JEAN-PIERRE CHEVÈNEMENT

Merci, M. Roder, pour ce remarquable exposé qui m'a paru très éclairant.

Nous sommes confrontés à un phénomène dont l'origine est le puits de ressentiment creusé dans la société française, un ressentiment à la fois historique et social qui vient de loin et se nourrit, en effet, du discours victimaire qu'entretiennent un certain nombre de gens qui n'ont pas pour principale préoccupation d'assurer la cohésion de la société française et de maintenir une République civique.

Je vais donner la parole à Amine El Khatmi. J'ai beaucoup de sympathie pour le combat qu'il mène, un combat difficile mais qui, je le crois, peut être gagné. Mais peut-être suis-je très optimiste parce que vous avez tempéré mon enthousiasme...

AMINE EL KHATMI

Quelle école pour mieux intégrer ?

Merci, Monsieur le ministre, pour votre invitation. Je suis très honoré et très heureux d'y répondre.

La question qui m'a été posée est celle de l'intégration par l'école. Comment l'école joue-t-elle son rôle dans l'intégration ? La réponse est dans la question car l'intégration, selon moi, passe d'abord et essentiellement par l'école qui, si l'on s'y prend bien, peut régler en cascade un certain nombre de sujets que je vais essayer de résumer rapidement.

Je ne suis pas enseignant comme Iannis Roder mais mon expérience est double. C'est d'abord l'expérience d'un enfant qui a grandi dans un « quartier prioritaire de la politique de la ville » (QPPV), la Reine Jeanne, à Avignon. Et, deuxième expérience, je suis devenu l' élu de ce quartier où j'ai grandi. Adjoint au maire à partir de 2014, j'avais en charge les quartiers Nord d'Avignon. Il faut imaginer une succession de barres d'immeubles qui ne témoignent pas du souci esthétique des architectes qui les ont conçues. Dans ces quartiers se concentrent les

difficultés : la pauvreté, la délinquance et, ces dernières années, la prolifération des armes, le communautarisme. C'est dire que les enfants de ces quartiers partent avec beaucoup moins de chances qu'ailleurs.

Le taux de pauvreté, selon la définition qu'en donne l'INSEE est de 14 % au niveau national et de 37 % dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPPV), c'est-à-dire qu'une famille sur trois y vit avec moins de 1000 euros par mois. En région Occitanie, les QPPV concentrent 48 % de taux moyen de pauvreté, et le quartier Pissevin, à Nîmes, est à 68 % de taux de pauvreté ! On imagine sans peine les difficultés avec lesquelles un enfant qui naît dans ces quartiers-là part dans la vie.

À la pauvreté s'ajoute la délinquance. Une enquête du ministère de l'intérieur, « Cadre de vie et sécurité »⁹ (CVS) mesure chaque année le sentiment d'insécurité des Français. Le sentiment d'insécurité, hors QPPV, est évalué à 10 %. Il est de 26 % en quartier prioritaire de politique de la ville. À la question : La délinquance est-elle un problème important pour vous ? Hors QPPV 9 % des personnes répondent par l'affirmative. Dans les QPPV c'est 25 %. Cela balaye un argument que j'entends parfois à gauche selon lequel parler de sécurité et d'ordre ferait le jeu de l'extrême-droite et du Rassemblement national. Ces gens n'ont jamais rencontré les habitants des quartiers populaires. Ils n'ont pas parlé avec les mères de famille, souvent seules, qui partent travailler la boule au ventre parce qu'elles ont peur que les aînés, restés à la maison, se prennent une balle perdue en bas de l'immeuble ou soient embobinés par les trafiquants de drogue et les voyous.

⁹ L'enquête « *Cadre de vie et sécurité* » (CVS), dite de « victimation », est conduite chaque année depuis 2007. Elle vise à connaître les faits de délinquance dont les ménages et les individus ont pu être victimes dans les deux années précédant l'enquête, qu'ils aient, ou pas, donné lieu à une déclaration dans les services de police ou de gendarmerie mais également à recueillir, auprès de l'ensemble de la population (victimes et non victimes), leur opinion concernant leur cadre de vie et la sécurité, à analyser le sentiment d'insécurité ainsi que le niveau de satisfaction envers l'action de la justice et des forces de sécurité. Les informations issues de l'enquête CVS sont distinctes et complémentaires des données enregistrées par la police et la gendarmerie nationales car les victimes ne déposent pas toujours plainte. Combinées, elles offrent des outils précieux pour évaluer et analyser tant la délinquance que le sentiment d'insécurité. (NDLR)

La première réponse passe par un retour massif de la République *via* sa promesse d'égalité des chances qui doit être plus qu'un slogan.

Je sais que Iannis Roder a travaillé sur la question des stages qui, pour les élèves de Troisième, constituent le premier contact avec le monde du travail. Le fils, la fille d'un avocat ou d'un médecin trouveront sans peine, grâce à l'entregent de leurs parents, un stage intéressant qui leur ouvrira des perspectives. L'élève qui habite un « quartier » et dont les parents n'ont pas le bon carnet d'adresses multiplie en vain les courriers et les appels téléphoniques. Et il finit dans le salon de coiffure du cousin ou dans le kebab du tonton. Il a déjà le sentiment qu'il ne part pas avec les mêmes chances.

J'ai proposé dans mon livre que la puissance publique investisse massivement cette question et que l'on demande à chaque préfet, à chaque sous-préfet, à chaque directeur d'opéra, de musée, à chaque association d'accueillir prioritairement des collégiens des QPPV. Les villes conventionnent des associations culturelles (à hauteur de de millions d'euros à Avignon, avec la direction du festival, la direction des musées, le Palais des Papes...). Ces conventions devraient imposer des quotas de stages réservés aux enfants des QPPV et des établissements des Réseaux d'éducation prioritaire (REP). Tous ne deviendront pas de futurs directeurs d'opéra ou de musée mais on leur offrira au moins une fois une chance de découvrir des univers qu'ils ignorent.

Souvent on aborde ces sujets, notamment celui de l'école dans les « quartiers », par la question des « moyens ». En France, dès qu'un problème est identifié, on réclame d'abord des moyens en oubliant parfois que si ces moyens sont mal utilisés, on n'obtiendra pas de résultats. La politique de la ville est une des illustrations de cet échec. Pendant des années on a mis des moyens considérables dans la politique de la ville mais ces moyens sont tellement mal utilisés, la gouvernance locale de la politique de la ville est une telle hérésie qu'on n'obtient pas de résultats tangibles quels que soient les moyens mis en place.

Lorsque j'ai eu la responsabilité, comme adjoint au maire, des écoles des quartiers Nord (trois écoles maternelles, trois écoles primaires et un collège), ces établissements étaient tous en réseau d'éducation prioritaire + (REP+). L'Éducation nationale et la ville avaient donc mis des moyens. Nous, élus, accompagnions le classement en REP : construction de classes, rénovation, etc.

Mais on n'a jamais eu le débat sur le sujet essentiel que nulle rénovation, nul doublement de classe ne peut régler. C'est la question de l'entre-soi.

Quand j'étais gamin, dans mon école il n'y avait que des Arabes et des Noirs. Dans les écoles dont j'avais la charge il y a encore trois ans il n'y avait que des Arabes et des Noirs. On sortait de l'école, on allait dans le quartier, on retrouvait les mêmes, des Arabes et des Noirs. Et au centre social, à l'aide aux devoirs, des Arabes et des Noirs... Petit à petit, les commerces du quartier étaient rachetés par les gens de la « communauté ». Lorsque les gens vivent dans cet entre-soi où l'on partage les mêmes origines, les mêmes cultures, la même religion, il est vain de philosopher, sur les plateaux de télévision ou à l'Assemblée nationale, sur le repli communautariste.

C'est la République qui les a organisés. Que l'école ait des murs moisissés ou des murs rénovés et fraîchement repeints ne change rien au cœur du problème qui est la culture de l'entre-soi.

Ce qui a changé ma vie, c'est que mes parents, cherchant le moyen de me sortir du « quartier », m'ont un jour inscrit au conservatoire de musique qui se trouve en face du Palais des Papes (jusque-là, mes copains et moi n'allions « en ville » - c'est-à-dire en centre-ville, intramuros - que pour dépenser au MacDo le billet de 50 francs qu'on nous avait donné, puis nous rentrions au quartier). Quand je suis arrivé au conservatoire, j'étais le seul Arabe. Cela avait un côté « Indien dans la ville ». J'ai découvert que la France ne se résumait pas à la Reine Jeanne et qu'il y avait autre chose. À la Reine Jeanne, nous avions une bibliothèque municipale, la bibliothèque Pierre Boule, où nous empruntons des livres pour une ou deux semaines. Il n'y avait pas de livres à la maison. Invité chez mes nouveaux amis du conservatoire, je découvris qu'on pouvait garder des livres chez soi, dans de grandes bibliothèques, parce qu'on les avait achetés. Ce que je veux dire par cette anecdote, c'est qu'il faut absolument sortir les gamins des « quartiers ». Les habitants des beaux quartiers expliquent qu'avec un peu de « vivre ensemble » et en repeignant les façades les « quartiers » sont des endroits formidables où l'on vit bien. Ce n'est pas vrai. Tous les amis de ma génération qui ont pu quitter le quartier sont partis. Et la première chose qu'ils ont faite a été de retirer leurs enfants des écoles où ils avaient eux-mêmes été scolarisés. Ces musulmans les ont inscrits dans l'enseignement privé catholique car, me disent-ils, ils n'ont pas envie de faire vivre à leurs enfants ce qu'ils ont vécu dans leur enfance.

On ne va pas raser tous les « quartiers » du jour au lendemain mais les pouvoirs publics doivent comprendre qu'il faut absolument sortir les enfants des quartiers pour leur faire découvrir autre chose.

Je termine par deux anecdotes :

Quand j'ai été élu, l'adjointe à la culture, Catherine Bugeon, une femme formidable qui n'a jamais mis les pieds dans un quartier, était venue me faire part d'une idée géniale : « J'ai vu le patron de l'orchestre régional d'Avignon-Provence, il est d'accord pour aller jouer dans les « quartiers ». On va installer les violonistes sur un balcon, la harpe sur un autre... ». Elle était enflammée par son projet. « Ton truc, c'est une usine à gaz, lui dis-je, transporter 50 musiciens avec leurs instruments... Pourquoi les habitants des « quartiers » n'iraient-ils pas à l'Opéra ? Cela nous coûtera deux bus et il est quand même plus agréable de lever les yeux sur le plafond d'un opéra que sur le balcon que l'on voit tous les jours ! ». Les élus chargés de la culture pensent spontanément que la culture doit aller au pied des immeubles. De même, pendant le festival de théâtre à Avignon, les compagnies vont jouer gratuitement un soir dans le quartier. Mais non ! Donnons des tickets gratuits et emmenons-les !

Le collègue Paul-Giéra, dans le quartier Monclar, un des quartiers les plus pauvres de France, avec 95 % de population maghrébine et gitane (les « gens du voyage »), avait perdu entre 2001 et 2009 la moitié de ses élèves. Les uns avaient été inscrits dans le privé par leurs parents puis, à la faveur de l'assouplissement de la carte scolaire, en 2007-2008, beaucoup d'élèves étaient allés vers d'autres établissements. L'Éducation nationale et le conseil général avaient alors décidé de fermer ce collège et de scolariser les élèves « en ville » dans les deux collèges où l'on enseigne le grec et la musique classique... Au début tout le monde était hostile à cette fermeture. Les parents des petits Nicolas et des petites Julie du centre-ville s'inquiétaient de l'irruption des jeunes Arabes des « quartiers ». Et les parents des élèves de Monclar ne comprenaient pas qu'on impose à leurs enfants de longs trajets alors qu'ils avaient un collège à cinq minutes à pied. Le conseil départemental a donc investi dans les transports : trois cars de cinquante places attendent les collégiens tous les matins à 7h30 sur la place et des navettes emmènent ceux qui commencent plus tard. L'expérience s'est révélée fructueuse : des statistiques sur les taux d'orientation vers les filières professionnelles ont révélé que les petits collégiens de Monclar inscrits dans ces deux collèges de centre-ville sont allés beaucoup plus massivement vers des filières générales et

ensuite vers des parcours universitaires que les autres élèves de REP ou REP+ de la même ville.

En effet, ces élèves avaient découvert un autre univers, ils avaient vu autre chose, ils étaient allés à l'opéra, au musée et avaient bénéficié de partenariats.

C'est vraiment mon credo, ce pourquoi je me bats. Je pense qu'on peut régler cette question de l'entre-soi. On ne la règlera pas en laissant les gens enfermés dans leurs lieux de vie, leurs cultures, leurs modes de vie mais en élargissant leur horizon et en leur faisant découvrir autre chose.

JEAN-PIERRE CHEVÈNEMENT

Merci, M. El Khatmi. Nous allons pouvoir y réfléchir.

Régis Marcon, qui n'a pu être parmi nous, nous a fait parvenir sa contribution.

RÉGIS MARCON

La formation professionnelle, une double chance

(Contribution non prononcée envoyée par M. Marcon, empêché)

La formation professionnelle présente de nombreux bénéfices. Non seulement elle permet de développer des compétences techniques (*hard skills*) et des compétences comportementales (*soft skills*) mais elle favorise le développement personnel, voire l'intégration dans la société.

Une des erreurs en France est d'avoir considéré l'apprentissage des métiers comme une voie de garage, une orientation par défaut, créant ainsi des clivages dans notre société. Les choses évoluent heureusement, et beaucoup d'efforts sont faits pour valoriser les métiers par tous les acteurs de la formation, et la dernière réforme professionnelle va dans ce sens. Les chiffres parlent aussi, la majorité de ces jeunes trouvent un emploi après leur formation, de même que l'on retrouve beaucoup de jeunes en réorientation qui partent vers des formations professionnelles.

Cette voie est une véritable chance pour nos jeunes, de même que pour les immigrés ; pour la plupart elles permettent d'accéder au métier de leur choix et

de s'y épanouir. Pour les immigrés c'est une double chance, celle de favoriser l'insertion dans la société française et l'accès à un emploi.

Dans notre pays, qui paradoxalement compte plus de 2,5 millions de chômeurs, la plupart des entreprises, surtout les TPE et PME, sont dans des métiers en tension. L'arrivée de jeunes et de jeunes immigrés par le biais d'un contrat d'intégration républicaine est une chance, elle l'a déjà été, alors sachons la saisir une nouvelle fois.

Nous avons de nombreux exemples d'immigrés qui ont réussi et sont maintenant des références. Dans mon métier par exemple : Mauro Colagreco, Chef 3*, premier restaurant du monde aux *Fifty Best*, ou Kei Kobayashi, Chef 3* à Paris.

Associer l'apprentissage des métiers avec le partage des valeurs républicaines, c'est le défi d'aujourd'hui et de demain ; dans ce domaine des lycées et des CFA il est plus facile de faire comprendre ces valeurs durant des cours théoriques, et surtout dans la pratique car elles ont plus de chance d'être comprises et acquises dans un milieu où le jeune se projette.

Les dernières réformes professionnelles en lycées et en CFA vont dans ce sens.

La formation professionnelle est une opportunité pour nos jeunes particulièrement dans cette période COVID.

JEAN-PIERRE CHEVÈNEMENT

M. Marcon est un chef étoilé. La promotion des filières d'excellence est en effet une façon de réconcilier un certain nombre de jeunes avec ce qui est un peu extraordinaire, avec la beauté, avec le fait d'exceller. Faire de la France un pays d'excellence dans tous les domaines pourrait être un objectif. La restauration est un secteur qui souffre beaucoup actuellement. Mais il y a d'autres secteurs, d'autres domaines dans lesquels on peut promouvoir l'apprentissage de savoirs de pointe.

Je voudrais lier le combat laïque avec le combat pour le savoir en général, non seulement le savoir abstrait mais le savoir pratique, le savoir des métiers. Je voudrais lier le combat laïque avec l'égalité, avec la justice sociale, avec la découverte de la beauté, avec l'idée que la nation, relais indispensable, permet

aussi de découvrir le monde. Dans tout cela il y a une dimension extrêmement importante, la dimension culturelle.

C'est un combat idéologique qu'il faut mener pour l'égalité, pour la justice, pour le savoir, pour la connaissance, pour l'esprit critique, pour la beauté. Tout cela doit être mené en secouant une certaine paresse dans la société française. Je ne mets pas en cause les responsables, le gouvernement en général, mais il me semble qu'il faut apporter l'esprit militant, l'esprit de combat d'idées, partout où cela est nécessaire, y compris dans les salles de classe.

Je vois très bien ce que décrit M. Roder : des enseignants sympathiques mais qui ne comprennent pas les enjeux, qui ne saisissent pas la balle au bond et ne voient pas la portée intellectuelle, idéologique, du combat qu'ils doivent mener pour « faire lever la pâte. » C'est ce que faisaient les instituteurs de la Troisième République. Vous allez dire que je rabâche, que je radote même, prisonnier de schémas enfantins, mais j'ai vu comment on faisait de petits paysans des citoyens, comment mes parents leur apprenaient à se moucher et comment on leur apprenait aussi à s'exprimer. Ce combat a été mené victorieusement par des générations d'instituteurs formés dans des écoles normales. Il faut dire que les écoles normales avaient du bon parce qu'elles enseignaient des disciplines comme l'histoire, la philosophie, la géographie et étaient des écoles très militantes. Je ne suis pas sûr que les IUFM qui les ont remplacées, confiant la tâche de former les enseignants aux universités, dans l'état d'une certaine déréliction où nous sommes, soient la clef. Il faut comprendre que la lutte est nécessaire, la lutte d'idées bien entendu. Mais la lutte d'idées passe par la prise de conscience de ce qu'est la réalité de la société et de ce que nous devons faire pour l'améliorer et la rapprocher des exigences de l'éthique républicaine. Je ne veux pas vous infliger plus que de raison un cours que des esprits malveillants qualifieraient de « catéchisme républicain ».

Je vais maintenant élargir le débat. Nous avons une école qui a les moyens mais qui est en crise. Nous voyons les statistiques sur la dégradation du niveau scolaire en français, en mathématiques. On ne peut que s'alarmer de voir les nouvelles générations qui ne sont pas alimentées au lait de la culture et d'une éducation exigeante. Cet esprit de facilité qui a gagné le pays a des retombées extrêmement nuisibles. Donc il faut retrouver le sens du combat républicain à l'école.

Que faire ?

Natacha Polony puis Souâd Ayada vont tenter de répondre à cette question.

Comprendre la crise de l'école républicaine et y remédier

NATACHA POLONY

Merci, Monsieur le ministre.

« Enseigner la République ». Ce thème évoque immédiatement pour moi une interrogation qui m'obsède depuis le 19 mars 2012 : Mohamed Merah et, plus tard, les frères Kouachi, avaient passé douze ou treize ans sur les bancs de l'école de la République. À quel point avons-nous échoué ? Qu'avons-nous manqué ? La même question se pose pour l'assassin de Samuel Paty qui, en France depuis longtemps, est lui aussi, passé par l'école.

Ce fut ma première réflexion, la deuxième étant de me dire que la nécessité d'intégrer et le devoir d'agir pour réparer la République ne concernent pas seulement des enfants issus de l'immigration ou immigrés récents. L'un de mes combats est de souligner que l'intégration concerne chaque enfant. Chaque nouvelle génération doit être intégrée dans le monde qui est le nôtre, dans la civilisation qui la fait advenir au monde. C'est sans doute là que nous avons échoué, en n'assurant pas la transmission entre générations. Au moment où le collègue unique était censé apporter une forme de démocratisation nous avons vu au contraire se déliter le lien qui unit la communauté nationale. Il n'y a pas là une simple concomitance. Les mots « République », « laïcité » - cela a été dit dans les interventions précédentes, notamment celle de Iannis Roder - sont vidés de leur substance en particulier chez ceux qui devraient les porter, en premier lieu les enseignants. Ne parlons pas du citoyen moyen qui n'a qu'une idée très vague de ce que ces mots représentent. L'éducation civique, réintroduite par Jean-Pierre Chevènement, s'est transformée trop souvent en une sorte de catalogue des institutions : les enfants apprennent le nombre de députés siégeant à l'Assemblée nationale, le nombre de députés européens... toutes choses qui ne disent rien de la République et permettent pas de créer un lien entre chaque citoyen et la République. La question de l'appartenance, de la fierté, qui a été évoquée, a été laissée totalement de côté et on a transformé l'éducation civique en un enseignement purement technique, sans doute pour des raisons idéologiques. En effet, l'idée même de transmettre, d'enseigner la République était très contestée, voire insupportable pour certains.

Pourquoi faut-il enseigner la République ? Telle est la première question à se poser.

Si nous comprenons *pourquoi* il faudrait enseigner la République nous comprendrons peut-être *comment* enseigner la République. Les deux sujets sont liés.

Cela ne doit surtout pas se transformer en cette forme de « catéchisme » qui a notamment suivi les différents attentats, l'émotion soulevant un élan de bonne volonté dont n'émergeait que la question de savoir si on était ou si on n'était pas « Charlie », dans une frénésie qui perdait de vue le fait que la République relève d'une adhésion, d'une forme d'appartenance.

Il faut s'interroger sur le lien spécifique entre l'école et la République pour pouvoir réellement être efficace. Ces réflexions sont en permanence au cœur des travaux de la Fondation Res Publica, au cœur de toute l'œuvre de Jean-Pierre Chevènement. Mais c'est devenu quelque chose de très compliqué à faire comprendre.

La République, ce n'est pas seulement la démocratie. C'est quelque chose de plus, c'est un régime dans lequel les citoyens participent ensemble à déterminer le bien commun. Cela implique une exigence supplémentaire qu'il faut définir à travers l'idée qu'il existe une communauté unique, la communauté nationale. En effet, la République n'est pas un agrégat de communautés, d'individus, dont le libre jeu, par le biais de leurs divers intérêts, ferait émerger le bien commun. La République est une assemblée d'individus autonomes, responsables, qui constituent une nation et choisissent leur destin commun. Cette définition nous oblige.

Puisqu'il n'a pu être des nôtres aujourd'hui, je citerai un texte fondamental de Régis Debray, paru en 1995 dans *Le Nouvel Observateur* sous le titre « *Êtes-vous démocrate ou républicain ?* »¹⁰. Il écrivait ceci : « *En république la liberté est une conquête de la raison. La difficulté est que si on n'apprend pas à croire, il faut apprendre à raisonner. « C'est dans le gouvernement républicain, disait Montesquieu, qu'on a besoin de toute la puissance de l'éducation ». Une république d'illettrés est un cercle carré, parce qu'un ignorant ne peut être libre, participer à la rédaction ou prendre connaissance des lois. Une démocratie où la*

¹⁰ Régis Debray, « Êtes-vous démocrate ou républicain », *Le Nouvel Observateur*, 30 novembre 1989. (NDLR)

moitié de la population serait analphabète n'est nullement impensable. » C'est en effet ce qui se vérifie de par le monde et il est à craindre que la République française soit en train de devenir une démocratie libérale comme les autres.

Ailleurs, dans le même texte, Régis Debray écrit cette phrase magnifique : « *La démocratie, c'est ce qui reste de la république quand on éteint les Lumières.* » Méditer cette phrase nous permettrait de comprendre comment enseigner la République.

Le texte de Régis Debray montre que la République suppose des citoyens autonomes et responsables. Ce n'est que la continuité du précepte de Condorcet (dans les *Mémoires sur l'instruction publique*¹¹) : ne pas dépendre d'autrui pour son jugement. En effet, on ne peut pas agir dans l'espace public lorsqu'on n'est pas libre soi-même car on ne peut pas envisager les conséquences de chacune de ses prises de décision.

Autonomie et responsabilité sont donc la première condition de la citoyenneté en République. Or, trop souvent aujourd'hui, des futurs citoyens sortent de l'école en n'étant absolument pas autonomes ni responsables, dépourvus qu'ils sont des moyens de ne pas dépendre d'autrui pour leur jugement. La progression de l'obscurantisme, liée à cela, a pour conséquence la détérioration de toute possibilité de former une communauté nationale.

L'école est justement ce qui constitue la nation définie par Ernest Renan comme « *un plébiscite de chaque jour* »¹². Citation reprise à l'envi en oubliant que ce « *plébiscite de chaque jour* » suppose « *la possession en commun d'un riche legs de souvenirs* ». Ce « *legs de souvenirs* » c'est à l'école de le transmettre, en particulier à ceux qui ne trouvent pas dans leur famille l'apprentissage nécessaire, notamment ceux qui viennent d'ailleurs. Il ne peut pas y avoir de communauté nationale sans ce « *legs de souvenirs* ». Il n'y a donc pas de République sans cette école qui doit à la fois développer la raison et transmettre les références communes, non seulement les références historiques mais aussi les références culturelles au sens large : les grands personnages littéraires, les figures intellectuelles, artistiques, scientifiques... tout ce qui forge une civilisation.

¹¹ Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791), Paris, Garnier-Flammarion, 1994. (NDLR)

¹² Ernest Renan, « Qu'est-ce qu'une nation ? », Conférence prononcée à la Sorbonne le 11 mars 1882. (NDLR)

La première réponse à la question « Pourquoi enseigner la République ? » est donc tout simplement que si on ne le fait pas, si l'école n'est pas le lieu où la République devient possible, alors il n'y a plus de République.

Or, nous devons constater que la raison n'est plus au cœur de l'école républicaine. Le développement de la logique et de la rationalité n'est plus le fondement des programmes de l'Éducation nationale. Depuis des décennies on lui substitue l'idée que le rôle de l'école serait d'« épanouir ». Puis on est passé de l'épanouissement au développement des « compétences », terme managérial qui définit l'école comme un lieu où l'on fait fructifier son capital culturel dans l'objectif d'être suffisamment efficace sur le marché du travail. Les « compétences » sont aujourd'hui au cœur des programmes scolaires, au cœur des méthodes d'apprentissage, au cœur de la formation des professeurs alors que la rationalité en est totalement absente. Allan Bloom, dans son livre *L'âme désarmée*¹³, récemment publié en France dans sa version complète, alertait sur la disparition de la raison et de la vérité dans l'enseignement américain. Il s'y inquiétait de voir ses étudiants perdre peu à peu tout lien avec la recherche de la vérité. C'étaient les débuts du « politiquement correct » qui déferle aujourd'hui. Au sein même des universités américaines l'essentiel devenait de « ne pas blesser ».

Tout cela est en train d'imprégner l'ensemble de notre système éducatif. Même si les enseignants sont censés appliquer des programmes scolaires, ni la question de la transmission des savoirs, ni celle du développement de la rationalité ne sont désormais au cœur du projet de l'école. C'est bien l'un des problèmes majeurs : l'ensemble des futurs citoyens, et pas seulement les jeunes issus de l'immigration, sont totalement éloignés de la République. Les phénomènes d'« incivilités » révèlent le fait qu'il n'y a plus de citoyenneté. L'individu n'a pas le sentiment d'appartenir à la même communauté nationale que celui qu'il a en face de lui. L'autre est un étranger, donc un ennemi potentiel. Ces phénomènes, qui nourrissent une violence de plus en plus inquiétante, vont de pair avec ce qu'on peut identifier comme du séparatisme. Tout doit être traité de façon

¹³ Allan Bloom, *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*, Paris, Belles Lettres, coll. Goût des idées, 2018. Publié en anglais en 1987 (*The Closing of the American Mind*). (NDLR)

concomitante. On ne parle de « vivre ensemble » que depuis que nous ne sommes plus capables de vivre ensemble.

Ce problème nourrit ce que tous les orateurs ont pointé du doigt, à savoir la question du ressentiment. Nous sommes dans une société qui fabrique du ressentiment à une échelle sans précédent. Or le ressentiment est un sentiment humain extrêmement dangereux parce qu'il autorise toutes les violences. À partir du moment où l'on se sent victime d'injustice, on se donne le droit de commettre toutes les injustices et toutes les formes de violence sur les autres.

C'est la deuxième réponse à la question : Pourquoi enseigner la République ? Justement parce que nous allons vers le cauchemar.

C'est là que la question « Pourquoi enseigner la République ? » s'articule avec « Comment enseigner la République ? »

Si l'on se souvient de ce qu'est l'enjeu de la rationalité et de la transmission du « legs de souvenirs », alors on comprend que c'est cela qu'il faut remettre au cœur de l'enseignement à travers les savoirs qui nous permettront de recréer une communauté nationale.

Sur la question de l'enseignement de la laïcité, je rejoins Iannis Roder sur un point : la formation des enseignants est absolument inexistante sur ce plan. Au lendemain des attentats de Charlie Hebdo et de l'Hyper Cacher, j'ai entendu avec consternation des professeurs avouer : « Je suis incapable d'enseigner la laïcité, je ne sais pas ce que c'est. » Mais enseigner la laïcité ne peut se limiter à expliquer ce principe aux élèves même si on peut ambitionner de faire mieux que le résumé habituel (le fait de faire cohabiter toutes les religions). Enseigner la laïcité passe aussi par l'ensemble des disciplines dont, bien sûr, l'histoire. On ne peut pas empêcher un jeune musulman de croire que la laïcité s'exerce contre lui si on ne lui explique pas ce qu'ont été les guerres de religion en France. L'histoire doit jouer son rôle mais aussi la littérature (Rabelais, Montaigne, etc.), par exemple en faisant l'histoire de la caricature. On ne peut pas se contenter de parler de liberté d'expression sinon les élèves n'intégreront jamais ce que cela signifie. En revanche, leur lire le « *torchecul de Gargantua* »¹⁴ et leur expliquer que cela se termine par une attaque contre Duns Scot¹⁵ dont tous les écrits ne valent pas plus

¹⁴ Le « *torchecul* » de *Gargantua* », in *Gargantua*, deuxième roman écrit par Rabelais en 1534, chap. XIV et XV. (NDLR)

¹⁵ Jean Duns Scot (vers 1266–1308), franciscain et philosophe écossais qui s'opposa au thomisme. (NDLR)

que le discours de Gargantua sur « *Les cent manières de se torcher le cul* », c'est une façon de raconter ce qu'est la caricature qui permet ensuite d'enclencher quelque chose. De même la tolérance s'enseigne avec Montaigne. La Liberté, l'Égalité, la Fraternité s'enseignent avec Victor Hugo. C'est à travers la transmission des savoirs qu'on enseigne la République en expliquant qu'elle est fondée sur un ensemble de conceptions, de principes philosophiques. Ce n'est pas l'*Habeas corpus* anglais. Les principes « Liberté, Égalité, Fraternité » se sont nourris de l'ensemble des textes littéraires et philosophiques qui avaient permis de les penser avant et après la Révolution française. On ne pense pas la liberté, l'Égalité et la Fraternité de la même manière avant et après Victor Hugo.

C'est tout cela qu'il faut réussir à faire comprendre... à ceci près que cela nécessite une formation des professeurs qui leur permette de savoir ce qu'ils font là et d'être sûrs de ce qu'ils font là, je rejoins Iannis Roder sur ce point. Le cœur du problème est le fait que les professeurs ne savent pas quelle est leur légitimité à transmettre ces savoirs à des élèves, ne serait-ce que parce que dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) - je l'ai vécu- on pouvait expliquer à des jeunes stagiaires : « Vous avez bien plus à apprendre de vos élèves que vos élèves de vous. » Le professeur était présenté aux stagiaires dont je faisais partie comme un « animateur du groupe classe ». Et un « animateur du groupe classe » a assez peu de légitimité à exposer quoi que ce soit aux jeunes gens qu'il a en face de lui !

Quand Xavier Darcos était ministre de l'Éducation nationale, l'introduction d'une nouvelle épreuve commune à l'ensemble des filières pour les concours d'enseignement, intitulée « Agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable », selon les principes et les valeurs de la République, avait déclenché un scandale. On jugeait honteux d'essayer d'endoctriner les professeurs en leur rappelant qu'ils étaient des fonctionnaires de la République et que cela avait un sens. Ce débat n'a pas été purgé, n'est pas allé jusqu'à son terme et, encore aujourd'hui, nombre de professeurs ne se vivent pas comme des fonctionnaires de la République, la plupart de leurs représentants syndicaux et associatifs combattant même cette idée. Cette question resurgit régulièrement à l'occasion de débats sur l'histoire, lorsqu'il s'agit de savoir s'il revient au professeur d'histoire de faire aimer la France, certains professeurs d'histoire particulièrement actifs protestant que la seule idée qu'ils pourraient être là pour faire aimer la France est intolérable.

Or le lien entre l'école et la République implique que l'école joue un rôle de creuset national. Il ne s'agit pas d'endoctriner. Cette méprise répandue vient de la référence permanente à une Troisième République qui, inculquant aux enfants l'aspiration à la revanche nationale, aurait abouti aux tranchées de la Première Guerre mondiale. Cette référence, brandie comme un contre-modèle, interdit aujourd'hui de concevoir qu'il est déraisonnable d'éduquer de futurs citoyens dans la détestation de l'histoire du pays qui est le leur. Là aussi, l'enjeu est absolument essentiel. Les enseignants rabâchent qu'ils sont là avant tout pour enseigner « l'esprit critique » sans se préoccuper de définir cet esprit critique qui, en réalité, ne peut naître que des savoirs accumulés. L'esprit critique ne s'enseigne pas comme un préalable. C'est la fréquentation des textes, de la complexité historique qui permet d'exercer une forme de pensée critique.

À force de ne surtout pas vouloir endoctriner les élèves, on a fait de l'enseignement de la littérature (la discipline qui fut la mienne) une discipline desséchée et technique où l'on assomme les élèves avec le « schéma actantiel » et autres outils d'analyse du même tonneau. Tout est fait pour maintenir les élèves à distance les textes.

Jean-Pierre Chevènement a parlé du beau, de l'émotion esthétique. Je crois en effet que c'est une dimension essentielle de la formation qui permet de faire de futurs citoyens. Or, le beau, considéré comme un jugement de valeur purement subjectif et relatif, n'a plus sa place dans l'école. Jamais on ne laisse les élèves s'émouvoir face à la beauté. « L'auteur cherche à manipuler le lecteur. » : telle était la réaction spontanée de mes étudiants à qui je proposais des textes splendides. Ils avaient été formatés, conditionnés à détecter jusqu'à l'absurde l'éventuelle « manipulation » de l'auteur. Je me souviens leur avoir fait lire l'Oraison funèbre de Périclès, dans *La guerre du Péloponnèse*¹⁶, le plus beau texte jamais écrit sur la démocratie, à laquelle il associe d'ailleurs « le goût du beau ». Aucune émotion chez les étudiants, d'autant plus défiants à l'égard de ce discours qu'il émanait d'un chef de guerre. Cette mise à distance empêche la transmission de ce qui nous forge comme communauté nationale, cette fierté dont nous parlions, l'amour de ce qui nous a été transmis. C'est en s'identifiant à

¹⁶ Discours prononcé par Périclès en 431 av JC, durant la guerre du Péloponnèse, repris par Thucydide, politicien et historien athénien, dans son œuvre « La guerre du Péloponnèse ». Dans ce discours, Périclès fait l'éloge d'Athènes et de son régime politique (Athènes est alors à l'apogée de la démocratie) et fait honneur aux soldats athéniens mort durant la première année de cette guerre. (NDLR)

Jean Valjean ou à Gavroche que l'on s'émeut d'appartenir à une nation qui a transmis ces récits.

Revenir là-dessus prendra, je le crains, des décennies.

Dernier point, essentiel : on ne peut pas enseigner la République si la promesse républicaine n'est pas tenue. Sur ce point je rejoins totalement Amine El Khatmi. Tant qu'il faudra six générations pour qu'une famille défavorisée arrive en haut de l'échelle sociale, l'enseignement de la République ne passera pas. Mais la promotion sociale est liée aussi à la capacité de l'école à enseigner la rationalité, à transmettre des savoirs. En abandonnant ces objectifs essentiels pour former des hommes libres, elle a aussi renoncé à toute forme de reconnaissance de la méritocratie et à toute possibilité pour un enfant d'échapper à son destin social.

« Enseigner la République » passe donc par la reconstruction des méthodes d'apprentissage, par la reconstruction de la formation des professeurs pour leur redonner la certitude de leur légitimité. L'institution doit jouer son rôle dans la restauration de cette légitimité assumée par les professeurs et l'ensemble de la société doit savoir à quoi sert l'école.

Ce travail doit être fait. Cela prendra énormément de temps.

JEAN-PIERRE CHEVÈNEMENT

Merci Natacha Polony.

Vous avez souligné à juste titre l'importance de la logique, c'est-à-dire de la démarche corrélée au *logos* qui permet de construire le savoir et de poser les bonnes questions. La réflexion sur la manière de transmettre le savoir est très importante pour comprendre comment l'Éducation nationale peut réussir, comment elle peut ne pas manquer à sa vocation. Vous avez ouvert une piste très importante.

Nous sommes naturellement conduits à philosopher et par conséquent à nous tourner vers Souâd Ayada.

Merci, Monsieur le ministre, de m'avoir invitée à ce séminaire.

Le thème que vous avez retenu nous invite à réfléchir sur deux réalités, l'école et la République, qui sont incontestablement en crise aujourd'hui. J'aborderai ces deux crises dans des propos dont vous pardonnerez le caractère abstrait ou trop général.

Si l'on ne peut à mon sens déterminer avec certitude quelle crise, celle de la République ou celle de l'école, est à l'origine de l'autre, on est en droit, vous me l'accorderez, d'affirmer que les deux crises sont intimement liées l'une à l'autre et contemporaines l'une de l'autre, la crise de l'une mettant en crise l'autre qui, en retour, intensifie et installe dans la durée les crises et de l'école et de la République.

Je commencerai par décrire la crise de l'école en relevant quelques faits qui en témoignent.

Il n'est pas de bon ton de rappeler l'abaissement continu, depuis au moins une trentaine d'années, du niveau scolaire des élèves que démontrent les nombreuses enquêtes menées au niveau national, européen et international. Ma formation philosophique me porte à envisager avec scepticisme et réticence certaines pratiques de l'évaluation quand elles prétendent délivrer une vérité toute faite ou quand, au lieu d'ouvrir un moment d'analyse et de réflexion, elles servent exclusivement la conduite managériale du changement. Il n'en demeure pas moins que toutes les enquêtes conduites auprès des élèves de l'enseignement primaire et du collège indiquent une dégradation très inquiétante du degré de maîtrise des savoirs et savoir-faire scolaires, en français et en mathématiques notamment, mais aussi en histoire, en géographie et dans d'autres domaines. À chaque publication de ces enquêtes, nous découvrons que les élèves français se classent parmi les derniers ou dans une médiocre moyenne. Et à grand renfort de gloses médiatiques se construit une analyse convenue : ces piètres résultats trouvent leur explication dans le caractère profondément inégalitaire de notre système éducatif, répète-t-on à l'envi. La question du niveau scolaire est ainsi évincée et occultée. Faute de penser dans les termes propres de l'école, et non

ceux de la société, ce que révèlent les évaluations, la nation se rend incapable d'affronter un problème majeur de son école.

Le deuxième élément qui témoigne de cette crise de l'école est la destruction progressive de ce qu'on appelle, dans le jargon de l'Éducation nationale, la « valeur certificative des examens » : le brevet depuis longtemps, le baccalauréat depuis quelques années. Je m'attarderai seulement sur le cas du brevet. Le diplôme national du brevet (DNB) a peu à voir, en effet, avec le brevet d'études du premier cycle du second degré (BEPC) tel qu'il fut institué après-guerre, ni même avec le brevet des collèges du début des années 1980. Les changements de dénomination et de conception du brevet ne prêteraient pas à critique s'ils procédaient d'une volonté politique déterminée, s'ils préservaient la valeur du diplôme et des exigences qui lui sont associées dans les nécessaires adaptations des enseignements et des examens aux évolutions que connaît la société. Malheureusement, depuis 2005 surtout, les raisons invoquées pour modifier le brevet semblent répondre à un mouvement irrépessible qui ne s'articule pas à une volonté politique. Ne sachant que faire de ce diplôme dont la suppression ne saurait, pourtant, être envisagée, les gouvernements successifs ont entrepris de le rafistoler ici ou là dans un vaste bricolage qui en modifie profondément les contours. Le résultat est aujourd'hui un examen évalué pour moitié en contrôle continu, composé d'exercices de faible niveau, dont l'obtention ne certifie pas grand-chose et ne décide en aucune façon de l'orientation après le collège. Les vertus du rituel et du symbole peinent à convaincre quand le rituel devient vide de sens et quand le symbole sonne creux.

L'abaissement continu du niveau des élèves s'accompagne de l'abaissement continu, quoi qu'on en dise, du niveau de formation des professeurs que l'élévation prétendue de leur niveau d'études supérieures n'a fait, paradoxalement, qu'accélérer. Telle est la troisième preuve de la crise de l'école sur laquelle je voudrai insister. Il conviendrait, à cet égard, de souligner les effets dévastateurs de l'intégration de la formation des professeurs aux universités avec la création, en 1990, des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Ce mouvement qui a vu les sciences de l'éducation s'imposer en maître absolu, qui a installé durablement le préjugé que plus on domine sa discipline moins on est un bon enseignant, qui a voulu que l'élève, et non les savoirs, soit au centre du système éducatif n'a guère été modifié depuis, les Écoles supérieures du

professorat et de l'éducation (Espé) mises en place en 2013 comme composantes des universités, puis les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé) depuis 2019 s'inscrivant dans la même logique. Celle-ci a été consolidée par la « mastérisation » qui, loin de garantir la maîtrise des connaissances nécessaires pour enseigner, a été particulièrement néfaste à la formation des professeurs du premier degré, ceux qu'on appelle aujourd'hui « professeurs des écoles » et qui ne portent plus ce beau nom d'instituteur.

La crise du professorat fait l'objet, quoi qu'on en dise là aussi, d'une prise de conscience réelle qui se manifeste dans le fait que les Français ne croient plus en leur école et en ses pouvoirs. Combien sont-ils aujourd'hui à croire que l'instruction, la culture, les savoirs non seulement théoriques mais aussi pratiques acquis à l'école permettent réellement la réussite personnelle et professionnelle de leurs enfants ? Combien de Français sont-ils fermement convaincus que la réussite scolaire est effectivement l'agent, le moteur de la promotion sociale ? Ce scepticisme, cynique et ricanant quand il touche nos élites, est conforté, hélas, par l'image du professeur qui s'est imposée depuis plusieurs années, image qui trouve son expression dans la triste réalité matérielle et pécuniaire que vivent les professeurs et dans la valeur que la société comme telle reconnaît à la vocation intellectuelle, si modeste soit-elle. La prolétarianisation du corps enseignant est un fait. Quand j'étais inspectrice pédagogique régionale à Lyon, les jeunes professeurs nommés dans les contrées de l'académie proches de la Suisse, à Ferney-Voltaire par exemple, rencontraient de grandes difficultés pour se loger avec leur modeste salaire.

Parler de corps enseignant comme je viens de le faire a-t-il encore un sens ? Une étude récemment publiée¹⁷ montre combien la « culture commune » des enseignants s'est affaïssée ces dernières années. Une profession qui est exercée par des individus qui y accèdent de bien des manières (le concours traditionnel n'est plus la voie obligée et de nombreux dispositifs, qui visent notamment à résorber l'emploi précaire, formant aujourd'hui une voie importante d'accès au professorat) et par une part de plus en plus significative de contractuels peut-elle espérer développer une culture commune ?

¹⁷ Voir les analyses de Jérôme Fourquet dans la note de l'IFOP pour l'Institut Jean Jaurès, deuxième volet de « L'observatoire des enseignants », publiée au début du mois de février 2021.

D'autres signes manifestent la crise de l'École. En voici quelques-uns, sans prétendre à l'exhaustivité :

D'abord l'extension et l'émiettement des missions que la nation confie à l'École et qui font perdre de vue sa finalité. La finalité de l'École – je l'ai éprouvé comme inspectrice pédagogique régionale puis comme inspectrice générale et maintenant à la tête du Conseil supérieur des programmes – ne fait plus l'objet d'une vision commune et partagée. Natacha Polony l'a souligné : pour désigner les fonctions de l'École, on parle volontiers aujourd'hui de « l'épanouissement de l'enfant », de la « co-construction » des savoirs, etc. La domination de ce discours peu structuré et peu charpenté intellectuellement brouille les finalités de l'école et la nie comme institution de l'État.

L'élaboration des programmes scolaires, notamment ceux d'histoire, de français et de philosophie m'a permis de mesurer les pressions que la société fait peser sur l'école. La société est aujourd'hui très inventive en revendications, demandes, pressions pour lutter contre ceci (discriminations, inégalités, etc.), pour promouvoir cela (transition écologique, transition numérique, etc.). De la société émanent des intérêts, plus ou moins conscients et relayant la forme contemporaine qu'a prise la vie intellectuelle, qui sont antagoniques aux intérêts de l'école. Je l'ai écrit quand Natacha Polony m'a donné l'occasion d'intervenir dans *Marianne* après l'assassinat de Samuel Paty¹⁸ : la société française, par certains de ses aspects, est devenue l'ennemie de l'École. C'est pourquoi une critique scolaire de la société me semble nécessaire. Il faut en effet que la société tout entière entende les besoins propres de l'école pour que certaines de ses aspirations, qui relèvent du déchaînement des passions démocratiques, se modèrent et se voient refuser l'accès à l'École.

La cause profonde de la crise de l'École pourrait s'énoncer ainsi : nous assistons depuis plusieurs décennies à la réduction du champ de l'implicite auquel s'arrime l'École. J'ai le sentiment que plus rien ne va de soi s'agissant de l'École, de ses missions et de sa finalité. L'imaginaire constitutif de l'École comme telle, fruit d'un legs historique et de convictions de bon sens - imaginaire sans lequel elle ne saurait poursuivre au calme ses objectifs - est de plus en plus rabougri et fait l'objet

¹⁸ Souâd Ayada, « Il faut défendre l'école contre tous ses ennemis », *Marianne*, propos recueillis par Natacha Polony, 20 octobre 2020. (NDLR)

de contestations permanentes. Il reste peu de visions à partager et à protéger. Les politiques éducatives qui se succèdent et font s'empiler des réformes qui peinent à se mettre en œuvre, faute d'être pleinement assurées de leur nécessité, brouillent le sens commun, participent grandement à l'affaiblissement de l'École et au rétrécissement de l'implicite qu'elles devraient pourtant entretenir.

Le symptôme de cet effacement continu de l'implicite de l'École me semble résider dans l'inflation de l'explicite dans le discours pédagogique. Le mot « explicite » envahit le langage de l'institution, la pédagogie explicite étant devenue l'alpha et l'oméga de la pédagogie. Il est omniprésent, depuis quelques années, dans les discours des ministres chargés de l'éducation nationale. Or, peut-on concevoir de l'explicite qui ne s'inscrive pas dans une dialectique vivante avec de l'implicite ? Sans doute parce qu'elle est sous l'emprise idéologique inconsciente du modèle de la révolution, l'école doit, selon certains, mettre en question tout ce qui est implicite et lui substituer systématiquement l'explicite, quitte à ruiner ses fondements et à s'interdire tout horizon.

L'inflation de l'explicite s'accompagne d'un autre symptôme de la crise de l'École : la disparition de la notion de transmission à tous les niveaux, aussi bien dans le discours pédagogique que dans celui des personnalités qui conduisent les politiques scolaires, par crainte sans doute de se voir taxées de conservatisme. En lieu et place de la transmission, qui suppose la reconnaissance de l'implicite et le souci de sa préservation, nous voyons fleurir tous les succédanés de la construction. Le mot « construction » est en effet devenu le maître-mot de l'école.

Pour se donner quelque chance, dans vingt ou trente ans, de sortir de cette crise de l'école – pourvu qu'on le veuille vraiment – il faudrait œuvrer sans relâche à restaurer l'implicite nécessaire à l'école, à le faire partager et à en étendre le domaine. C'est que l'école ne saurait, à mon sens, se soumettre à la politique ordinaire : un certain accord sur les fins est nécessaire pour que l'on continue à se disputer, en bonne politique, sur les moyens.

Envisageons maintenant la crise de la République, non moins évidente aujourd'hui. Je décrirai quelques réalités qui en témoignent :

La crise des institutions politiques, le délitement des institutions régaliennes – de l'École au premier chef – et la régression de ce qu'on appelle le consentement aux institutions constituent des signes majeurs, particulièrement manifestes ces dernières années. Je retiendrai, parmi d'autres éléments qui

attestent de cette crise, la faillite d'une certaine conception de l'assimilation substantiellement unie, à mon sens, à l'idée de République¹⁹.

J'emploie volontairement le mot « assimilation », bien que je n'ignore pas sa signification sous la III^e République quand il s'agissait d'absorber les colonies dans la nation et bien que je ne me reconnaisse pas dans les manipulations politiciennes que certains font subir à la notion. Et c'est volontairement que je ne parle pas d'intégration, encore moins d'inclusion comme le font ceux qui veulent mettre la République à la dernière mode. Mes scrupules linguistiques tiennent au fait que je n'adhère pas à la distinction couramment faite depuis les années 1980 entre l'assimilation et l'intégration.

Qu'est-ce en effet que l'assimilation républicaine ? C'est l'appartenance sans reste à la communauté nationale telle qu'elle se manifeste dans le plein exercice de la citoyenneté. L'assimilation suppose la reconnaissance d'un universel qui excède le plan des intérêts particuliers tout en s'imposant à eux comme quelque chose de plus désirable et qui mérite d'être activement recherché. Elle transforme les individus en citoyens, c'est-à-dire en sujets politiques dont on fait abstraction de l'origine ethnique et de la religion. En toute rigueur, une intégration réussie est une assimilation. S'évertuer, comme on le fait parfois, à distinguer ces deux notions relève à mon sens de la démarche sophistique. C'est aussi le plus sûr moyen, en mettant en question une de ses notions fondamentales, de fragiliser encore davantage la République.

La question de l'assimilation républicaine pose en vérité celle du sens que nous souhaitons donner à la notion de communauté. Celle-ci se dit-elle au singulier pour désigner la seule communauté que reconnaît la République, *la* communauté politique ? Ou faut-il, en prenant pour modèle les sociétés anglo-saxonnes, en parler au pluriel et reconnaître l'existence *des* communautés auxquelles les individus s'identifient facilement du fait de leur origine ou de leur religion ? La puissance des appartenances et des identifications - qu'on appelle cela archipelisation, communautarisme, séparatisme, etc., a peu d'importance - est réelle et elle conduit à dissoudre tout principe d'unité. Nous avons là des forces immanentes à la société française qui mettent à mal la République.

¹⁹ Pierre Vermeren, *On a cassé la République 150 ans d'histoire de la nation*, Paris, Tallandier, 2020, pp.237-241.

La crise de la République se manifeste de bien d'autres manières. Je retiendrai un signe souvent négligé : l'image dégradée des fonctionnaires. Il fut un temps pas si lointain où l'on admirait ceux qui s'occupaient d'administrer et de faire ainsi fonctionner les institutions républicaines. La nature et la mission des administrations sont aujourd'hui peu intelligibles au commun des Français. Quant au fonctionnaire, on ne sait plus quelle est exactement sa mission. Celle-ci ne séduit guère et seule la « rente » fort modeste qu'elle octroie peut attirer la jeunesse. L'évolution des représentations en prise avec la dégradation de l'idéal républicain a transformé peu à peu le fonctionnaire en « rentier » de la République.

La crise de la République fait elle aussi et quoi qu'on en dise l'objet d'une prise de conscience réelle chez les Français. Nos gouvernants n'en prennent la mesure qu'à l'occasion de mouvements violents dont ils s'empressent d'annuler la signification en les qualifiant de « populistes ». Pourtant, un effort pour en saisir les raisons constituerait la condition pour espérer « sortir de la crise ».

Je distingue, sans prétendre là encore à l'exhaustivité, trois raisons principales qui peuvent expliquer la crise de la République :

Il me semble, tout d'abord que le libre épanouissement de ce que Tocqueville appelait les passions démocratiques a joué contre la République en affaiblissant ses principes. À cet égard, la confusion souvent faite entre « démocratie » et « République », outre le fait qu'elle bafoue une distinction conceptuelle importante, n'est pas bonne pour la conduite de notre pays. C'est en effet une erreur de jugement de nos politiques, qui a des effets dans leurs actions, de ne pas entretenir une tension féconde entre ce qui revient aux aspirations de la démocratie et ce qui guide la République.

Il faudrait, ensuite, envisager de près la force de séduction des idées libérales et ses effets. En visant à limiter l'autorité de l'État et à réduire le champ de ses prérogatives, la pensée libérale a fragilisé l'édifice intellectuel qui soutient l'idée de République. Sur ce point, il n'est pas inutile de rappeler que la République n'est pas autre chose que l'État. Or, on oblitère trop souvent ce fait aujourd'hui, au nom de visions abstraites et anhistoriques. La République est en effet la manière dont la France se fait État à partir d'un certain moment de son histoire. En garantissant l'ordre public et en donnant une forme articulée à la « chose

publique », la III^e République a fait que la République devienne l'autre nom de l'État²⁰. Parce qu'ils ne veulent pas de l'État dans toutes ses dimensions, les libéraux ne veulent pas de la République dans toutes ses dimensions.

Je crois, enfin, que toutes les politiques qui manifestent dans leurs discours et dans leurs actions le souci constant d'inscrire la France dans des entités supranationales (l'Europe, le monde), laissant ainsi croire que l'accomplissement de la nation française comme telle n'est pas leur seul objectif, ont participé à l'ébranlement de la République. En présentant comme un bien indiscutable ces appartenances supranationales qui dissolvent l'appartenance nationale, on a nourri la crise du projet républicain. Là aussi, il faut rappeler que la nation n'est que l'autre nom de la République.

J'accorde une grande importance aux manifestations discursives de cette crise de la République. On parle de la République aujourd'hui de manière très incantatoire et sous l'emprise de l'imaginaire. Non qu'il ne faille un imaginaire, il en faut assurément un et cela est très important. Mais quand un imaginaire n'est plus arrimé à un réel qui le soutient et qui lui donne une dimension effective, il devient vide de contenu et il sonne creux. On en parle aussi de manière abstraite et anhistorique, dans des mots et selon des perspectives qui annulent le récit de sa genèse et la part de combat qu'il a fallu mener pour la conquérir et pour l'établir. Il y a, en somme, une manière commune de convoquer la République qui la situe hors du tragique de l'histoire, hors du tragique de la politique, hors des jeux de puissance, des enjeux d'autorité et des rapports de force. Cet irénisme, en tant que tel, ne serait pas critiquable s'il n'était par ailleurs trompeur en ce qu'il fait abstraction des tensions et des conflits, et conduit à considérer comme un acquis ce qui est toujours pris dans la dialectique vivante de son existence.

Natacha Polony évoquait la manière dont on pourrait enseigner la laïcité de manière plus vivante. Il me semble qu'il ne serait pas inutile, notamment auprès des élèves qui se disent musulmans, de faire un peu d'histoire et de rappeler les renoncements auxquels l'Église catholique et le judaïsme, et avec eux les catholiques et les juifs français, ont dû consentir. Plus généralement, un enseignement plus ancré, plus historique, partant de la matière même que nous offrent les textes et plus soucieux de souligner les tensions que de proposer des généralités abstraites, me semblerait plus efficace.

²⁰ Marcel Gauchet, *Comprendre le malheur français*, Paris, Stock, 2016.

Le mot « République » trouve une place privilégiée dans ce qu'on pourrait appeler les discours d'évitement : on parle de République pour ne pas parler de la France, de la nation, de la patrie et parfois même de l'État. J'ai constaté que ce dernier mot ne plaisait plus et qu'il était volontiers contourné.

De même que la cause profonde de la crise de l'école me semble résider dans un retrait de l'implicite qui l'anime, de même la cause profonde de la crise de la République, au-delà des causes que je viens d'égrener rapidement, se trouve, à mon sens, dans la réduction du champ de l'implicite sur lequel repose la communauté politique française et grâce auquel elle peut réaliser l'unification des citoyens autour d'un bien commun. Ce qui relève ici de l'implicite renvoie à des mœurs, des usages, des références, des représentations, etc., que l'on partage ou que l'on finit par partager sans qu'il faille en passer par des décisions politiques, par des lois ou des règles. Est implicite, en effet, ce qui nous est « commun », ce que nous partageons comme autant d'idées et de sentiments ordinaires qui suscitent une adhésion ou une réserve spontanée et qui n'ont pas besoin de se rendre explicites pour être compris. Il s'agit, en somme, d'un terreau vivant et dynamique dans lequel tous les citoyens se reconnaissent ou qu'ils aspirent à reconnaître.

Il me semble qu'une notion, intimement liée à la République au point d'en être un principe, condense singulièrement tous ces éléments qui relèvent de l'implicite républicain. Il s'agit de la laïcité. Or, la laïcité est aujourd'hui brouillée dans sa définition et dans son application. Nous voyons tous les jours qu'on lui oppose d'autres modèles de coexistence des croyances religieuses que l'on juge plus démocratiques. Ce faisant, c'est le foyer de l'implicite en République qu'on fragilise.

Cela m'a frappée en relisant attentivement, ces derniers jours, les programmes de l'enseignement moral et civique, ceux de 2015, ceux de 2018 de l'école primaire et du collège que le Conseil supérieur des programmes a clarifiés et ajustés, et ceux de 2019 que le Conseil a élaborés pour le lycée. Vous constaterez combien, même quand on est à la manœuvre, on a du mal à s'opposer à une ligne de fond de la société française qui trouve à s'exprimer dans les vues de ses élites intellectuelles. Dans ces programmes, la laïcité est souvent définie exclusivement comme une protection de la liberté de conscience et comme un moyen d'assurer

la coexistence non seulement des croyances mais aussi de toutes les différences. Il semble qu'il s'agisse de la seule définition consensuelle sur laquelle les membres des groupes de travail chargés d'élaborer les programmes arrivent à s'entendre. Et la République se voit en parallèle présentée comme le lieu où s'accordent les appartenances et les identités. Il est peu question de la République comme de la nation, de l'État ou du corps politique. Dans les programmes de 2015 notamment, on semble surtout préoccupé de faire de la République cet espace du « vivre ensemble » qui peut supporter le relativisme, pourvu que l'on s'en tienne à l'objectif d'accommoder les différences les unes avec les autres. On est assez loin de l'esprit qui anime le modèle républicain de la communauté.

Tous les professeurs partagent-ils aujourd'hui cet implicite qui se noue dans la laïcité ? Je n'en suis pas certaine. La conviction laïque n'est plus ce qui anime des enseignants qui ont cessé d'être les hussards noirs de la République. Il n'est pas rare, en effet, que certains doutent des vertus du modèle républicain, rabattent tout bonnement la République sur la démocratie et évacuent la fâcheuse question de la laïcité qui les met en difficulté, pas seulement dans leur classe mais aussi dans leur tête.

L'école n'est donc pas pour rien dans l'affaiblissement de l'implicite constitutif de la République. Peut-elle espérer, en restaurant cet enseignement civique qui, depuis la fin du XIX^e siècle, est au cœur de la réconciliation de l'école et de la République, sortir de la crise qu'elle traverse et, ainsi, sortir la République de sa crise ?

Les fondateurs de l'instruction civique considéraient qu'il y avait une voie indirecte pour conduire cet enseignement nécessaire, celle qu'offrent les humanités classiques, la littérature, la philosophie, les langues anciennes, etc. Ainsi, un enseignement implicite qui fait miroiter des principes et des valeurs, mais où la sensibilité tient une part essentielle, devait servir à la constitution et au renforcement de ce qui est l'implicite de la République. Pour sortir l'école et la République des crises dans lesquelles elles s'enlisent, il est urgent de remettre réellement les humanités classiques au cœur des enseignements.

Depuis 2015, le législateur a voulu que l'instruction ou l'éducation civique devienne à proprement parler un enseignement inscrit dans l'emploi du temps des élèves, du CP aux classes terminales du lycée, et articulé à un programme. L'enseignement moral et civique (EMC), tel qu'il est aujourd'hui dispensé, est en vérité peu civique et très moral, en un sens dévoyé de la morale. Il poursuit de

nombreuses finalités qui se ramènent souvent à des luttes (contre les discriminations, l'homophobie, la transphobie, etc.) et des promotions (du développement durable, de l'égalité fille-garçons, etc.). Il mériterait, à mon sens, d'être sérieusement ramené à l'essentiel.

Je disais, dans la première partie de mon propos, que la société était devenue l'ennemie de l'école. Je dirai maintenant que l'école est elle aussi devenue, d'une certaine façon, l'ennemie de la République. De même que j'en appelais à une critique scolaire de la société, de même j'en appelle à une critique républicaine de l'école.

JEAN-PIERRE CHEVÈNEMENT

Merci, Mme Ayada.

Je crois que vous avez résumé la chose en disant que l'on demande à l'école tout et n'importe quoi. La finalité même de l'institution est perdue de vue par la surenchère des exigences qui s'adressent à l'école.

C'est dû en réalité à un grand défaut de politique. Le « politique d'abord » a disparu. On ne voit plus très bien ce qu'est la mission des institutions, en particulier la mission de l'école. Je ne pense pas que nous pourrions redresser cette situation sans un ressourcement au sens même de la mission de l'école et des institutions, qui vont de pair. C'est cela la République : la recherche et le dévouement à l'intérêt général. C'est un autre chapitre qui s'ouvre. Il dépasse l'objet de notre colloque.

Débat

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

J'ai été très frappée par l'ensemble des interventions. Je les ai trouvées pertinentes, souvent magnifiques. Et, vraiment, elles frappaient juste là où elles devaient frapper.

Je dirai quelques mots d'abord sur l'éducation civique, ensuite sur sa réception par les élèves et pour finir sur la position parfois ambiguë de l'enseignant.

Quand Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale, a rétabli l'éducation civique j'étais à son cabinet où je m'occupais de tout autre chose, la question, à l'époque délicate, de la relation entre enseignement public et établissements privés. Mais je m'étais dit alors, et je crois même l'avoir suggéré lors d'une réunion informelle, qu'il serait utile de faire de l'éducation civique non seulement un enseignement obligatoire mais une discipline à part entière faisant l'objet d'une épreuve du BEPC. Cela posait, il est vrai, la question de la formation des maîtres à ce que sont les institutions et, comme l'a si bien dit Natacha Polony, à la République. Formation qui elle-même peut entraîner, on l'a vu par son exposé, une re-légitimation du maître dans son rôle. Nous aurions peut-être renoué avec une spirale vertueuse. Bien entendu, le contenu de l'éducation civique n'en aurait pas moins été frappé, Jean-Pierre Chevènement l'a dit, par la bombe à fragmentation multiple qui a fait tout éclater sous la pression d'une société aux valeurs libérales devenue antagonique aux intérêts de l'école, comme l'a montré Souâd Ayada. Tout est démocratie, tout est République, ce sont plus des mots que des concepts et le mot même d'État disparaît des discours scolaires. Or, comme le rappelait fort justement Souâd Ayada, la République n'est pas autre chose que l'État : mais qui le dit ?

J'ai été émue par l'exposé d'Amine El Khatmi démontrant la nécessité de réinventer un monde commun et de ne pas jouer sur la « séparation ». Comme l'a dit Natacha Polony, c'est la société tout entière qui est atteinte par une forme de séparatisme social et culturel, c'est l'archipellisation des classes sociales qui se traduit, sans jeu de mots, dans les classes...

Je voudrais évoquer une question qui n'est pas sans lien avec le civisme : la sensibilité plus ou moins grande des élèves à l'autorité. Lorsque j'étais élue nationale, souvent invitée dans des écoles d'une circonscription un peu défavorisée (en Picardie), je voyais les élèves, frais et proprement habillés, se lever à mon entrée. « Le font-ils systématiquement ? » demandai-je un jour à leur instituteur. « Non, on leur apprend à se lever mais ils le font quand même volontiers », m'avait-il dit. Posant un jour la même question dans un collège, je m'entendis répondre : « Les élèves ne se lèvent que si on leur ordonne de le faire. Ils ne se lèvent spontanément que si c'est un uniforme qui entre dans la classe. » Voilà pour le lien à l'autorité... Quant à l'apprentissage civique proprement dit, je n'ai jamais quitté les classes devant lesquelles je me suis exprimée sans leur dire : « Chacun et chacune d'entre vous peut être un jour à la place où je suis aujourd'hui. Chacun et chacune d'entre vous peut être le représentant au Parlement de la volonté nationale dont vous êtes un fragment et qui ne serait rien sans votre diversité et encore moins rien sans votre union, votre unité. » Ce sont des messages que, peut-être, de par leur statut social, les professeurs sont aujourd'hui moins bien placés pour porter que ne le sont les élus.

Sur cette position de l'enseignant, on a très justement parlé de la perte du sentiment de sa légitimité... C'est aussi peut-être que le rapport du professeur à l'État n'est pas clair. Les professeurs sont des fonctionnaires, oui, bien sûr. Mais l'anecdote rapportée par Natacha Polony sur la levée de boucliers contre la tentative de Xavier Darcos est très significative. Les professeurs revendiquent la tradition française libérale quant à leur position vis-à-vis du savoir et leur liberté dans sa diffusion. Et il y a bien dans notre pays une définition libérale dans la caractérisation des droits et les devoirs de l'enseignant, qu'on retrouve d'ailleurs au niveau des enseignants du supérieur par décision du Conseil constitutionnel et qui, avec moins de conséquences statutaires mais dans le même esprit, touche l'enseignant du secondaire et même du primaire : il y a une forme de liberté d'esprit qui doit absolument être préservée dans le message qu'ils délivrent. Je me souviens en avoir fait l'expérience lorsque, jeune agrégée de philosophie, sortant des séminaires de Lacan et de Lévi-Strauss, j'avais débarqué pour la première fois dans le lycée d'une petite ville de la Gironde et je m'étais trouvée devant des classes qui d'ailleurs ne posaient pas de problème. Mais en cette même année qui vit la mort du général de Gaulle, nous avons reçu du ministre de l'Éducation nationale la directive impérieuse de lire un passage -choisi par le ministre- des

« *Mémoires de guerre* ». Ma réaction avait été de refuser de le faire parce que selon moi l'autorité supérieure n'avait pas le droit de dire à un professeur – surtout un professeur de philosophie- ce qu'il devait enseigner aux élèves. Mais, sensible en même temps à l'importance de l'évènement, j'avais interrompu mon programme et consacré tout mon cours à « l'idée de nation », en expliquant aux élèves pourquoi j'avais fait ce choix : le professeur doit être libre de ce qu'il dit mais le lycée n'est pas une tour d'ivoire et l'évènement avait une grande portée... C'est une manière de dire que, même aux temps paisibles où les questions de société n'avaient pas fait effraction dans les salles de classe, la position de l'enseignant a toujours pu être ressentie comme ambiguë. Et c'est pourquoi sans doute il n'est pas facile de recréer pour l'enseignant le sentiment de sa légitimité sociale. Nous retrouvons d'ailleurs ce sujet avec les juges. Dites à un juge qu'il est un membre de l'État, il tombe des nues ! Il se vit comme une sorte de corpuscule séparé dans le cosmos que constituent l'ensemble des institutions de la République. Nous n'en sommes pas à ce point-là, sans doute, avec les enseignants, mais une formation des maîtres digne de ce nom devrait prêter quelque attention à ce sujet...

CHRISTIAN HUTIN

Je ne suis pas un spécialiste du sujet bien que mon père ait été inspecteur d'académie.

Jean-Pierre Chevènement rappelait en introduction que l'éducation civique, lors de sa réintroduction, restait étroitement corrélée à l'environnement local, à la vie municipale notamment, le département étant déjà plus lointain. C'est ce que j'ai pu constater en tant que maire pendant vingt-trois ans.

Aujourd'hui député, pour un troisième mandat, je pense que le Parlement des enfants, à l'Assemblée nationale, ne fonctionne pas si mal.

Mais je me suis toujours posé la question de la continuité du lien entre les élèves et les élus locaux, base de l'apprentissage de la République.

Le maire a un lien direct avec les écoles maternelles et primaires, publiques et privées, avec lesquelles la commune a des relations contractuelles. Les cantines, notamment, sont un lieu de socialisation pour chacun dans le respect des normes alimentaires dictées par l'appartenance culturelle des familles.

Mais le lien est coupé dès que les élèves entrent en classe de Sixième. Les collèges sont de la compétence des départements dont les moyens sont parfois extrêmement limités, ce qui engendre des difficultés. Les interventions du Conseil départemental sont essentiellement sociales. L'espèce de contrat républicain qui liait les élèves du primaire à la municipalité n'existe plus, même s'il peut parfois se renouer dans le cadre d'activités sportives.

Un deuxième fil se casse quand l'élève passe au lycée (de compétence régionale). Les élus régionaux n'interviennent quasiment jamais dans les lycées, si ce n'est dans les conseils d'administration. Le fossé se creuse entre les établissements d'enseignement général et les lycées techniques et professionnels qui concentrent les catégories sociales les moins favorisées. Le « séparatisme » est à l'œuvre.

Donc le fil de la République se coupe deux fois. C'est quelque chose qui m'a toujours désolé.

JEAN-PIERRE CHEVÈNEMENT

Merci, Monsieur le maire de Saint-Pol-sur-Mer, Monsieur le député.

Merci à tous pour ces débats passionnants.

PUBLICATIONS RÉCENTES

L'EXTRATERRITORIALITÉ DU DROIT AMÉRICAIN

Colloque du lundi 1^{er} février 2016

ÉTATS-UNIS, HORIZON 2017

Colloque du lundi 18 avril 2016

INTÉGRATION, LAÏCITÉ, CONTINUER LA FRANCE

Colloque du lundi 23 mai 2016

OÙ VA L'INDE ?

Colloque du lundi 6 juin 2016

LES ÉVOLUTIONS DU CONTEXTE ÉCONOMIQUE ET FINANCIER MONDIAL

Colloque du lundi 4 juillet 2016

LA DÉMOGRAPHIE EN EUROPE ET SES RÉPERCUSSIONS ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

Colloque du lundi 24 octobre 2016

L'EXERCICE DE LA SOUVERAINETÉ PAR LE PEUPLE : LIMITES, SOLUTIONS

Colloque du lundi 14 novembre 2016

QUEL AVENIR POUR LA FRANCOPHONIE ?

Colloque du lundi 12 décembre 2016

VERS LA FIN DE LA GLOBALISATION, MYTHE OU RÉALITÉ ? QUELLE STRATÉGIE POUR LA FRANCE ?

Colloque du lundi 6 mars 2017

ENJEUX MARITIMES DU MONDE ET DE LA FRANCE

Colloque du lundi 20 mars 2017

CIVILISATION, AVEC OU SANS 'S' ?

Colloque du lundi 22 mai 2017

OÙ VA LA TURQUIE ?

Colloque du lundi 29 mai 2017

L'AVENIR DES RELATIONS GERMANO-AMÉRICAINES

Colloque du lundi 18 septembre 2017

MAX GALLO, LA FIERTÉ D'ÊTRE FRANÇAIS

Rencontre-hommage du mardi 21 octobre 2017

L'ÉCOLE AU DÉFI DE L'INTÉGRATION RÉPUBLICAINE

Colloque du lundi 27 novembre 2017

LE MOMENT RÉPUBLICAIN EN FRANCE ?

Colloque du lundi 11 décembre 2017

QU'Y-A-T-IL DANS LE CHAUDRON DU MOYEN-ORIENT ?

Colloque du lundi 12 février 2018

DÉSERTIFICATION ET RÉANIMATION DES TERRITOIRES

Colloque du mardi 27 février 2018

L'EUROPE, COMMENT CA MARCHE ET COMMENT LA REDRESSER ?

Colloque du mardi 20 mars 2018

LES NOUVELLES ROUTES DE LA SOIE, LA STRATÉGIE DE LA CHINE

Colloque du lundi 4 juin 2018

FAKE NEWS, FABRIQUE DES OPINIONS ET DÉMOCRATIE

Colloque du mercredi 20 juin 2018

L'EUROPE FACE À L'EXTRATERRITORIALITÉ DU DROIT AMÉRICAIN

Colloque du lundi 24 septembre 2018

LE DROIT CONTRE LA LOI
Colloque du lundi 22 octobre 2018

**ORDOLIBÉRALISME, MERCANTILISME ALLEMAND ET FRACTURES
EUROPÉENNES**
Colloque du lundi 19 novembre 2018

SITUATION DE L'ITALIE, RÉALITÉ ET PERSPECTIVES
Colloque du mercredi 5 décembre 2018

OÙ VONT LES ÉTATS-UNIS ?
Colloque du mardi 29 janvier 2019

**LA BAISSÉ DE LA NATALITÉ ET LES PERSPECTIVES DE LA
DÉMOGRAPHIE FRANÇAISE**
Séminaire du mardi 2 avril 2019

LA SOUVERAINETÉ EUROPÉENNE, QU'EST-CE À DIRE ?
Colloque du mardi 16 avril 2019

L'EURO VINGT ANS APRÈS, BILAN ET PERSPECTIVES
Colloque du lundi 6 mai 2019

DÉFIS ÉNERGÉTIQUES ET POLITIQUE EUROPÉENNE
Colloque du mardi 18 juin 2019

**IMMIGRATION ET INTÉGRATION – TABLE RONDE AUTOUR DE
PIERRE BROCHAND**
Séminaire du mardi 2 juillet 2019

**L'IMPACT DES TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES SUR LE TRAVAIL ET
L'EMPLOI**
Colloque du mardi 24 septembre 2019

QUELLE RECOMPOSITION GÉOPOLITIQUE DU CAPITALISME ?
Colloque du mardi 5 novembre 2019

QUELLE RECOMPOSITION POLITIQUE POUR LA FRANCE ?

Colloque du mardi 3 décembre 2019

**IRAN, ÉTATS-UNIS, OÙ LA CRISE AU MOYEN-ORIENT NOUS
CONDUIT-ELLE ?**

Colloque du mercredi 5 février 2020

**ISLAMISME (ISLAM POLITIQUE) ET DÉMOCRATIE DANS LE MONDE
MUSULMAN : QUELLE(S) GRILLE(S) DE LECTURE ?**

Colloque du mercredi 4 mars 2020

**L'AVENIR DE L'INDE, ENTRE INTÉRÊT NATIONAL ET ASPIRATIONS
RÉGIONALES ET MONDIALES**

Séminaire du mercredi 9 septembre 2020

**DE L'ARRÊT DU TRIBUNAL CONSTITUTIONNEL DE KARLSRUHE DU
5 MAI 2020 À LA RELANCE BUDGÉTAIRE ET MONÉTAIRE : LES CHEMINS
D'UN LEADERSHIP EUROPÉEN ?**

Séminaire du mardi 22 septembre 2020

LE RETOUR DE L'ÉTAT, POURQUOI FAIRE ?

Séminaire du mardi 6 octobre 2020

LA CHINE DANS LE MONDE

Colloque du mardi 17 novembre 2020

NOTES ET ÉTUDES :

Parues récemment :

- **Baptiste Petitjean**, ancien directeur de la Fondation Res Publica, « **Allemagne, un sursaut inattendu** », juin 2020.
- **Marie-Françoise Bechtel**, vice-présidente de la Fondation Res Publica, membre du Conseil d'administration de l'IFRI, ancienne parlementaire, Conseiller d'État (h), « **L'ordolibéralisme allemand, obstacle à la puissance européenne** », mai 2020.
- **Anne-Marie Le Pourhiet**, Professeur de droit public à l'Université Rennes 1, membre du Conseil scientifique de la Fondation Res Publica, « **La gestation historique et juridique de la souveraineté nationale et populaire** », mai 2020.
- **Jean-Eric Schœttl**, conseiller d'État (h), membre du Conseil scientifique de la Fondation Res Publica, « **La souveraineté nationale à l'épreuve du droit européen** », mai 2020.
- **Marie-Françoise Bechtel**, vice-présidente de la Fondation Res Publica, membre du Conseil d'administration de l'IFRI, ancienne parlementaire, Conseiller d'État (h), « **L'intégration européenne et la résurgence des nationalismes** », mai 2020.
- **Marie-Françoise Bechtel**, vice-présidente de la Fondation Res Publica, membre du Conseil d'administration de l'IFRI, ancienne parlementaire, Conseiller d'État (h), « **Peut-il y avoir une démocratie européenne ?** », janvier 2020.
- **Benjamin Morel**, maître de conférence en Droit public à l'Université Paris II Panthéon-Assas, docteur en Science politique de l'École Normale Supérieure Paris-Saclay, « **Le droit à la différenciation, les dangers d'une révision constitutionnelle** », juillet 2019.
- **Alain Dejammet**, président du Conseil scientifique de la Fondation Res Publica, « **Samuel P. Huntington revisité** », avril 2019.
- **Baptiste Petitjean**, ancien directeur de la Fondation Res Publica, **Joachim Imad** et **Nathan Crespy**, « **Une vue d'ensemble sur les relations commerciales internationales** », août 2018.

NOTES DE LECTURE :

Parues récemment :

- « **La dépendance aux métaux rares et les contradictions de la transition énergétique et numérique** », note de lecture de l'ouvrage de Guillaume Pitron, *La guerre des métaux rares* (Les liens qui libèrent, 2018), par Joachim Imad, directeur de la Fondation Res Publica.
- « **Assiste-t-on à une renaissance des classes populaires ?** », note de lecture de l'ouvrage de Christophe Guilluy, *Le temps des gens ordinaires* (Flamarion, 2020), par Joachim Imad, directeur de la Fondation Res Publica.
- « **La relation franco-allemande et le problème de l'hégémonie en Europe** », note de lecture de l'ouvrage de Georg Blume, *Der Frankreich-Blues* (Edition Körber, Hambourg, 2017), par Baptiste Petitjean, ancien directeur de la Fondation Res Publica, et Lise Buttin.
- « **Réhabiliter la nation, rétablir l'État** », note de lecture de l'ouvrage de David Djaïz, *Slow Démocratie – comment maîtriser la mondialisation et reprendre notre destin en main ?* (Allary Éditions, 2019), par Baptiste Petitjean, ancien directeur de la Fondation Res Publica.
- « **France-Allemagne, rétablir l'équilibre des forces en Europe** », note de lecture du livre d'Edouard Husson, *Paris-Berlin : la survie de l'Europe* (Gallimard, octobre 2019), par Baptiste Petitjean, ancien directeur de la Fondation Res Publica.
- « **Le couple franco-allemand n'existe pas** » note de lecture du livre de Coralie Delaume, *Le couple franco-allemand n'existe pas. Comment l'Europe est devenue allemande et pourquoi ça ne durera pas* (Michalon, 2018), par Marie-Françoise Bechtel, conseiller d'État (h), vice-présidente de la Fondation Res Publica.
- « **Une approche réaliste des problèmes internationaux** », note de lecture du livre d'Hubert Védrine, *Comptes à rebours* (Fayard, 2018), par Marie-Françoise Bechtel, conseiller d'État (h), vice-présidente de la Fondation Res Publica.

SOUTENEZ LA FONDATION RES PUBLICA !

Pour nourrir sa réflexion et conduire sa mission d'irrigation du débat intellectuel et d'aide à la décision publique, la Fondation Res Publica a besoin du soutien des entreprises et des particuliers. Leur aide est particulièrement précieuse dans un contexte de réduction de l'aide que la Fondation perçoit de l'État, en raison de restrictions budgétaires de plus en plus fortes.

La Fondation étant reconnue d'utilité publique par décret du 30 décembre 2005, les versements que vous lui accorderez-vous feront bénéficier d'un avantage fiscal conséquent.

Pour les particuliers :

Impôt sur le revenu (IR) : la loi de finances permet **une déduction de l'impôt sur le revenu de 66 % du montant de vos dons** dans la limite de 20 % du revenu imposable.

Dans le cas d'un don de 1000 euros, vous pouvez déduire 660 euros de votre impôt sur le revenu.

Pour les entreprises, les organismes et les associations :

Impôt sur les sociétés (IS) : la loi de finances permet une déduction de vos dons de l'impôt sur les sociétés (ou IR pour les sociétés de personne), **à hauteur de 60 %**, dans la limite de 0,5 % du chiffre d'affaires HT (report possible durant 5 ans).

Dans le cas d'un don de 10 000 euros, vous pourrez déduire 6 000 euros d'impôt. Votre contribution aura réellement coûté 4 000 euros à votre entreprise.

Un don supérieur ou égal à 200 euros vous permettra par ailleurs de recevoir à votre adresse les « Cahiers » de la Fondation Res Publica.

Avec tous mes remerciements,

Jean-Pierre Chevènement

Contact : +33 (0)1 45 50 39 50 ; fondationrespublica@gmail.com ou benjelloun@fondation-res-publica.org

FONDATION RES PUBLICA

52, rue de Bourgogne

75 007 Paris

☎ 01.45.50.39.50

info@fondation-res-publica.org

Achévé
d'imprimer
en mars 2021