

**« L'ÉCOLE AU DÉFI
DE L'INTEGRATION
REPUBLICAINE »**

Sommaire

PREMIERE TABLE RONDE

L'École, reflet de la crise de l'intégration républicaine

- Introduction par M. Jean-Pierre Chevènement,
Président de la Fondation Res Publica..... 9
- « *L'enseignement du français pour les enfants non francophones dans les écoles publiques françaises depuis le XIX^{ème} siècle* »
par M. Jean-François Chanet, recteur de l'académie de Besançon, recteur de la région académique Bourgogne Franche-Comté, chancelier des universités, historien de l'éducation..... 18
- « *L'émancipation par le savoir comme processus d'intégration dans la République* »
par Mme Natacha Polony, journaliste, essayiste, co-fondatrice de Polony TV, auteur entre autres de « *Le pire est de plus en plus sûr : Enquête sur l'école de demain* » (2011, Mille et une nuits)
..... 40
- « *Une École en manque d'attractivité* »
par M. Paul Thibaud, philosophe, ancien directeur de la revue *Esprit*, auteur de « *La Fin de l'École républicaine* » (Calmann-Lévy, 1989) 48
- « *Le Lycée Le Corbusier à l'école de l'enquête* »
par Mme Catherine Robert, professeur de philosophie au lycée Le Corbusier, initiatrice et membre de l'« *Anthropologie pour tous* » 57

« <i>École et transcendance : liberté, égalité, fraternité, laïcité</i> » par M. Édouard Geffray, maître des requêtes au Conseil d'État, ex secrétaire général de la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL), directeur général des Ressources humaines aux ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur	68
Débat.....	73

DEUXIEME TABLE RONDE

L'École, remède à la crise de l'intégration républicaine

Introduction par Mme Marie-Françoise Bechtel, vice-présidente de la Fondation Res Publica, ancienne députée	77
« <i>La remédiation à l'inégalité de départ en matière de vocabulaire et de syntaxe</i> » par M. Yves Cristofari, Inspecteur général de l'Éducation nationale, chef du service de l'instruction publique et de l'action pédagogique à la direction générale de l'Enseignement	79
« <i>Pourquoi l'évaluation à l'École est-elle nécessaire ?</i> » par M. Thierry Rocher, statisticien à la DEPP (département statistique du ministère de l'Éducation Nationale)	90
« <i>La formation des enseignants et la revalorisation</i> » par M. Pascal Jardin, Inspecteur général honoraire de l'Éducation Nationale	96

« Les méthodes d'enseignement : le bon usage du numérique ? »

par M. Pierre-Etienne Pommier, PDG de Pythagora, éditeur de la plate-forme MOOC (Formation en ligne ouverte à tous) de France TV éducation 110

Débat 118

PREMIERE TABLE RONDE

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

Mesdames,
Messieurs,
Chers amis,

Mes remerciements vont bien évidemment d'abord aux intervenants dans ce colloque auquel la Fondation attache une particulière importance à la mesure des enjeux de l'Éducation et des défis auxquels notre pays est confronté.

L'importance du sujet nous a fait choisir d'y consacrer une après-midi entière, de 14h30 à 19h, autour de deux tables rondes. J'introduirai la première et laisserai Marie-Françoise Bechtel, vice-présidente de la Fondation, le soin d'animer la seconde.

La tâche de l'École républicaine est de former des citoyens. Dans les programmes de 1882, l'instruction morale et civique vient en tête.

L'hétérogénéité croissante de la société française actuelle nourrit la crise de l'École républicaine.

Cette hétérogénéité s'est cristallisée sur la jeunesse née de l'immigration, pourtant elle-même extrêmement diverse, comme le montrent les enquêtes et travaux réalisés par le lycée Le Corbusier d'Aubervilliers.

1974. Le regroupement familial a changé la nature de l'immigration, moins de travail que de peuplement. Or c'est aussi la fin des « Trente Glorieuses » et le début d'une crise économique marquée par l'apparition d'un chômage de masse durable qui frappe particulièrement les jeunes.

1981. Vénissieux. Les Minguettes s'enflamment alors que la gauche vient d'arriver au pouvoir. « La Marche des Beurs » manifeste la pérennité de la croyance aux valeurs d'égalité de la République.

Jacques Berque (1982, « *La Recherche au service du développement* ») fait en 1985 à ma demande un nouveau rapport intitulé « *L'immigration à l'École de la République* ». Il prônait une « *transformation du système éducatif propre à enrichir la culture nationale dans son ensemble par l'apport des cultures méditerranéennes* », sans rien concéder au 'droit à la différence' qui aboutirait à une « *ségrégation de l'allogène* ». Bref une « *France à la fois ouverte et structurée* ». Le Professeur Moatassime dans une annexe suggérait d'écrire « *une nouvelle Histoire andalouse de demain* », dans une « *Méditerranée latino-arabe...* ».

Les orientations de ce rapport qui mettait l'accent sur l'irréversibilité d'un phénomène appelé à se développer et sur la nécessité d'une vue prospective pour gérer le système éducatif (ne pas subir : anticiper cette « face islamo-méditerranéenne de la mondialisation ») n'ont pas été prises en compte.

1989. L'affaire du voile soldée en 2004 : 15 ans d'errements.

1991. Guerre du Golfe.

2000. 2^{ème} Intifada.

11 septembre 2001. *Twin Towers*.

Octobre 2001. La Marseillaise sifflée au Stade de France.

2004. Rapport Obin : élèves se déclarant de nationalité non pas française mais « musulmane ». Le problème du sentiment d'appartenance est posé.

2005. Crise dite « des banlieues » avec en arrière-plan des tensions croissantes avec et au sein du monde arabo-musulman.

2003. Invasion de l'Irak. Guerre civile en Irak. Al Qaida (2004-2006) puis Daesh (2011-2017).

2011. Printemps arabes. Conflits (Tunisie – Égypte) et guerres (Libye – Syrie)

Janvier 2015. Refus d'élèves de s'associer à une minute de silence en hommage aux victimes des attentats contre *Charlie Hebdo*. Cette attitude rend sensible la fracture interne à l'École pas seulement dans l'acquisition des savoirs et notamment de la langue mais également dans les représentations mentales.

Distinguons deux phénomènes.

1. Il y a une crise propre à l'École.

Écarts de performances liés à la concentration des populations en difficulté en fonction de l'origine sociale ou culturelle et à l'insuffisante maîtrise du français,

* tensions liées à la religion ou à l'interprétation des prescriptions religieuses (cantines scolaires, pratique du sport et de l'éducation physique),

* violences scolaires y compris vis-à-vis des enseignants,

* le tout dans un contexte de relatif déclin de l'École française (enquêtes PISA).

2. Mais il y a un problème qui touche la nation tout entière, la manifestation d'un certain séparatisme identitaire contre lequel le Président de la République a mis en garde dans son discours au CFCM (juin 2017). Le principe de la République comme « communauté de citoyens » est remis en cause par l'importation en France du conflit israélo-palestinien, pas seulement dans les médias mais aussi dans la rue et même dans les écoles, avec des débordements antisémites ou le développement en riposte d'un racisme anti-arabe, comme si les Arabes étaient à l'origine de la Shoah !

La crise de l'intégration.

L'École reflète ainsi la crise du modèle républicain d'intégration qui va au-delà de l'hétérogénéité de la société française.

La société française au XIX^{ème} siècle était moins homogène qu'on le dit (exode rural, tensions sociales, force des ancrages provinciaux). Et pourtant elle a réussi à « faire Nation ».

Définition de l'intégration.

J'ai parlé de modèle d'intégration plutôt que d'assimilation.

En effet l'assimilation est ressentie comme réduction à l'identique préexistant. Elle semble faire litière des apports que l'immigration peut faire à la culture et à la personnalité de la France sans porter atteinte à ce qui la structure, problématique bien posée par Jacques Berque dès 1985.

L'intégration à la communauté nationale, à la fois à la communauté des citoyens et à la culture majoritaire, essentiellement à travers la langue française, s'oppose encore plus fortement à « l'inclusion » qui juxtapose les identités dans un ensemble dit « multiculturel » (rapport Tuot de 2013). Le rapport Tuot comporte une critique de l'intégration : « *L'intégration mène des personnes mal définies sur un parcours incertain pour rejoindre on ne sait quoi* ». Alors qu'avec « l'inclusion », « *la société qui intègre se transforme autant qu'elle transforme celui qui s'intègre* ».

La République française se veut unitaire. L'égalité est sa loi.

La France a toujours été multiethnique. Elle est multireligieuse depuis la Révolution. Elle n'a jamais été « multiculturelle », même si elle est exposée aux replis communautaires.

La culture de la France est enracinée dans une Histoire millénaire, depuis l'Antiquité gréco-romaine, la chrétienté médiévale et l'esprit des Lumières qui est au fondement de notre République. L'Islam, tardivement arrivé, ne pose pas de problème en tant que religion mais comme système de mœurs qui heurtent en certains domaines les valeurs républicaines. Le multiculturalisme a échoué en Grande-Bretagne et en Allemagne. Madame May et Madame Merkel l'ont reconnu, pour ce qui concerne leurs pays respectifs (concept de *Leitkultur*

en Allemagne ; rapport Casey en Grande-Bretagne). Le modèle républicain peut-il encore réussir ?

La République privilégie le commun. La laïcité définit cet espace commun de débat public où chaque citoyen est appelé à élaborer l'intérêt général à partir de sa raison naturelle et non à partir des dogmes qui lui sont propres. Le modèle républicain implique une certaine discrétion dans l'expression de sa foi religieuse, mais la laïcité n'est pas tournée contre la religion. Elle admet la transcendance, chacun pouvant trouver dans la sienne la motivation de ses actes.

La France connaît depuis près d'un siècle une crise nationale de longue durée.

- 1914-18,
- 1940,
- la fin de l'Empire colonial (1945-62).

La réponse a été la V^{ème} République au plan institutionnel et le dessein gaullien d'une France capable « d'épouser son temps ».

Depuis la mort du général de Gaulle, la France « du chagrin et de la pitié » a repris le dessus.

La France a reconnu Vichy comme une part d'elle-même. Une vision pénitentielle de notre Histoire a fini par s'imposer indépendamment d'une lecture historique plus profonde de ce qu'a été notre XX^{ème} siècle et de ce qu'a eu de spécifique la colonisation française :

- un Empire de compensation par rapport à nos déboires continentaux (Waterloo, Sedan),
- sous-tendu par une motivation beaucoup plus politique qu'économique (à la différence de la Grande-Bretagne et des Pays-Bas).

Comment un pays qui a cessé de s'aimer peut-il agréger de nouveaux citoyens ? Et comment de nouveaux arrivants pourraient-ils s'agréger à lui, surtout s'ils vivent leur Histoire comme une humiliation beaucoup plus qu'une émancipation ?

La guerre des mémoires qui fait rage en France n'est pas un facteur propice à l'intégration.

Ce qui est surprenant c'est que l'intégration continue néanmoins à fonctionner cahin-caha.

Elle a ses ratés.

On peut la croire en panne.

Mais on en voit encore les réussites, sensibles à travers la diversification de la sociologie des populations de confession ou de tradition musulmane : non plus seulement ouvriers sans qualification mais commerçants, entrepreneurs, professions libérales, enseignants, fonctionnaires, chercheurs etc.

À la promotion de nouvelles générations l'École contribue encore grandement.

En France c'est l'École, en Allemagne c'est l'emploi qui constitue le principal vecteur d'intégration.

Qui ne voit que la crise économique et le chômage des jeunes qui frappe particulièrement nos quartiers, constituent aujourd'hui le principal frein à la reprise du processus de l'intégration qui pourrait aussi favoriser le regain de confiance en lui-même du pays ?

Un regain de confiance est sensible depuis l'élection d'Emmanuel Macron à la présidence de la République.

La France peut reprendre une place centrale en Europe. Elle peut être à la source d'un projet méditerranéen avec les pays du Maghreb et entraîner l'Europe dans un grand projet de développement tourné vers l'Afrique.

Tel est l'enjeu des temps qui viennent.

C'est dans ce sens-là qu'il faut agir.

Au total, la France a montré une capacité de résilience qui n'était pas évidente, après les attentats de 2014-2015-2016.

C'est toute notre politique étrangère qui est en cours de redéfinition et qui constitue le pendant d'un projet interne de reprise du mouvement de l'intégration à la République. Le chemin est ardu mais il n'y en a pas d'autre.

Maintenant, comment l'École peut-elle contribuer à relever le défi de l'intégration ?

Le dédoublement des classes de grande maternelle et de cours préparatoire dans les zones d'éducation prioritaire renforcée mis en œuvre par le ministre Jean-Michel Blanquer à cette rentrée est une initiative majeure que je veux saluer.

Elle sera étendue à la rentrée prochaine à l'ensemble des zones d'éducation prioritaire. Cette excellente mesure portera ses fruits si les enseignants sont conduits à permettre les rattrapages nécessaires en matière de vocabulaire et de syntaxe. Je crois à l'effet maître si le maître est suffisamment motivé pour effectuer cette mise à niveau dans l'apprentissage de la langue française qui est la condition de tout.

Les enfants issus de l'immigration ont un bagage de mots très insuffisant. Souvent on ne parle pas français à la maison. Le ministre veut impliquer positivement les parents pour qu'ils soutiennent les enseignants. Il a raison.

Il veut développer la lecture à travers des opérations telles qu'« un livre pour l'été ». La remise en mouvement de l'École passe par là.

L'avenir de ces jeunes est en France et nulle part ailleurs, une France ouverte sur la Méditerranée.

Dans un livre magistral, « *École démocratie et société* »¹, Christophe Kerrero rappelle qu'« *il est un principe – la laïcité – plus que jamais d'actualité pour faire Nation... La laïcité est née de l'École et à l'École avant d'être un grand principe républicain. Car elle est éminemment protectrice.*

Le préalable à l'École c'est en effet la sécurité. Pas seulement la sécurité physique mais aussi la sécurité de pouvoir penser

¹ *École, démocratie et société*, Christophe Kerrero, éd. Berger-Levrault, 2016.

librement... ». Monsieur Kerrero poursuit : « Il s'agit donc de construire un sanctuaire protecteur ».

L'enjeu pour l'École aujourd'hui est le partage des valeurs et d'abord la lutte contre ses propres fractures : les 20% d'élèves qui ne maîtrisent pas les fondamentaux.

Est-il possible de 'déségréguer', c'est-à-dire d'ouvrir la carte scolaire, en convainquant les parents d'élèves que la mixité sociale peut-être un atout pour leurs enfants ?

Faut-il aller plus loin ?

Vaste question que je laisse aux débats qui vont suivre.

L'École comme instance de culture, acharnée à viser la plus haute culture est évidemment une institution de la République et peut-être la plus fondamentale de toutes.

Peut-elle s'accommoder de l'autonomie des établissements et jusqu'où ? Ne risque-t-on pas de favoriser l'hétérogénéité, à rebours du but poursuivi : l'unité de la nation ?

À cette question que lui posait Catherine Kintzler, le ministre Monsieur Jean-Michel Blanquer a répondu : « *C'est une question d'équilibre entre un impératif d'unité nationale et un impératif d'autonomie, de liberté et de responsabilité, qui permettra aux acteurs de développer leurs projets et leurs méthodes. Je n'ai jamais plaidé pour une autonomie absolue. Il s'agit de faire évoluer notre système scolaire, grâce à la liberté vers plus d'égalité* »².

Je fais confiance au ministre sur la base d'une évaluation rigoureuse des résultats. Il faudra donner au ministère et aux rectorats les moyens d'évaluation et de pilotage correspondants. C'est le grand défi de cette réforme que, sous cette réserve importante, j'accepte, dans le souci de « positiver » mon approche des problèmes éducatifs qui sur le fond, naturellement n'a pas changé.

² *Philosophie magazine*, n° 114, novembre 2017.

Parmi les intervenants, le recteur Chanet, Recteur des Académies de Bourgogne et Franche-Comté et éminent historien de l'Éducation, nous rappellera que l'École Républicaine a dans sa tradition de « faire France ». Encore faut-il qu'on ne le lui impute pas à crime, comme c'est devenu trop souvent la mode. Oui, il faut faire France à nouveau. Là est le véritable humanisme et non dans la désespérance entretenue qui conduirait à ces formes de guerres civiles que dans notre Histoire, on a appelé « guerres de religion » et qu'on voit sévir à nouveau, hélas, dans des pays traditionnellement ouverts et pacifiques comme l'Égypte.

Je donnerai ensuite la parole à Natacha Polony, journaliste exigeante – mais n'a-t-elle pas été d'abord professeur de lettres ? – et essayiste dont chaque essai est en fait une recherche. Je recommande le dernier « *Changer la vie, Pour une reconquête démocratique* »³ qui sans rien céder sur la fermeté des concepts me paraît ouvrir des chemins à l'espérance.

Paul Thibaud, ancien directeur d'*Esprit*, a écrit dès 1989 « *La fin de l'École républicaine* »⁴. 1989 c'est l'année où a été votée la loi d'orientation scolaire. Le pronostic était assez juste mais le moment n'est-il pas venu de reconstruire l'École de la République ?

Madame Catherine Robert, professeur de philosophie au Lycée Le Corbusier d'Aubervilliers a initié un projet intitulé « *Anthopologie pour tous* » qui me paraît être la réalisation en acte du rapport Berque en ce que, à travers la connaissance mutuelle d'élèves infiniment divers, elle participe à la création d'un lycée de la fraternité.

Enfin, Monsieur Edouard Geffray, directeur général des Ressources humaines au ministère de l'Éducation Nationale nous

³ *Changer la vie, Pour une reconquête démocratique*, Natacha Polony, éd. De l'Observatoire, octobre 2017.

⁴ *La fin de l'École républicaine*, de Philippe Raynaud et Paul Thibaud, Fondation Saint-Simon (collection Liberté de l'esprit) 1990.

montrera comment la République et son École peuvent privilégier le commun en faisant reculer l'esprit de communautarisme et de séparatisme identitaire et ce que cela impliquerait du point de vue du recrutement et de la formation des enseignants.

Voilà pour la première table ronde.

La seconde sera animée par Marie-Françoise Bechtel, vice-présidente de la Fondation Res Publica, ancienne députée, qui fut jadis à mon cabinet quand j'étais ministre de l'Éducation Nationale, elle-même agrégée de philosophie.

Cette deuxième table ronde visera à mettre en lumière comment l'École peut être un remède à la crise de l'intégration républicaine. Elle nous permettra d'entendre les meilleurs experts. Yves Cristofari, Inspecteur général de l'Éducation Nationale, chef du service de l'Instruction publique à la Dgesco (Direction générale de l'Enseignement scolaire), Thierry Rocher, statisticien au ministère de l'Éducation Nationale, Pascal Jardin, Inspecteur général honoraire de l'Éducation Nationale sur la crise des vocations enseignantes, Pierre-Etienne Pommier enfin, Président Directeur Général de *Pythagora* sur le bon usage du numérique.

JEAN-FRANÇOIS CHANET

*L'enseignement du français pour les enfants non francophones
dans les écoles publiques françaises depuis le XIX^e siècle*

La question qu'il m'a été proposé de mettre en perspective a été longtemps négligée et doublement négligée par les historiens français. Lorsque j'ai commencé à m'y intéresser, au début des années 1980 – c'est-à-dire au moment où allait paraître la traduction française du livre de l'historien américain Eugen Weber *Peasants into Frenchmen : The Modernization of Rural*

*France*⁵, publié en 1976 –, elle était assez nouvelle. L'historien démographe André Armengaud, né à Castres en 1920, avait relevé ce paradoxe au colloque de 1974 *Régions et régionalisme en France du XVIII^{ème} siècle à nos jours* : « *Les progrès de l'usage du français et le recul simultané des langues régionales constituent sans aucun doute un des traits majeurs de l'histoire culturelle de notre pays au XIX^{ème} siècle. Pourtant, cette question n'a guère retenu jusqu'ici l'attention des historiens, comme si la conception lavisséenne d'une unité française préétablie, incréée, s'imposait plus ou moins consciemment à eux*⁶ ». Commentant cette communication en introduction d'un article de 1979, Philippe Vigier soulignait que, « *depuis lors, la situation ne s'est guère améliorée* ».

Les liens entre cette histoire et celle du colonialisme français étaient cependant devenus si clairs que ce sont eux, sans doute, qui ont le plus contribué à faire évoluer le regard. Maurice Agulhon le suggérait dans son compte rendu du livre d'Eugen Weber, en notant que la question de la légitimité de la « francisation » des paysans de l'Ouest ou du Midi se posait, pour nombre de contemporains, dans les mêmes termes que

⁵ Eugen Weber, *Peasants into Frenchmen : The Modernization of Rural France (1870-1914)*, Stanford University Press, 1976 ; *La fin des terroirs : la modernisation de la France rurale (1870-1914)*, trad. par Antoine Berman et Bernard Génies, Paris, Fayard, 1983, rééd. avec une préface de Mona Ozouf, 2011.

⁶ André Armengaud, « Enseignement et langues régionales au XIX^e siècle : l'exemple du Sud-Ouest toulousain », in Christian Gras et Georges Livet (éd.), *Régions et régionalisme en France du XVIII^e siècle à nos jours*, Paris, PUF, 1977, p. 265-272.

⁷ Philippe Vigier, « Diffusion d'une langue nationale et résistance des patois en France au XIX^e siècle : quelques réflexions sur l'état présent de la recherche historique à ce propos », *Romantisme*, 1979, vol. 9, n°25-26, p. 191-208.

celle de l'Algérie ou du Sénégal ; et il approuvait Weber de « conclure à la dissemblance des deux phénomènes⁸ ».

Or cette question, dont on commençait alors à mieux mesurer l'importance pour l'histoire nationale française, en croisait une autre, celle de l'immigration, elle aussi longtemps négligée. Gérard Noiriel publiait en 1986 dans les *Annales* un article-manifeste intitulé « *L'immigration en France, une histoire en friche*⁹ ». Dans cet article, au demeurant, il n'est guère question du colonialisme et de ses effets post-coloniaux, si ce n'est pour suggérer que l'attachement de Lucien Febvre et de Marc Bloch à l'Empire colonial pourrait expliquer, au moins en partie, leur absence apparente de curiosité pour l'histoire de l'immigration. Histoire double, en somme, parce qu'elle est histoire de dédoublement, mais histoire dont la complexité la fait échapper à la logique binaire du tiers exclu. La question de la comparaison entre le « colonialisme intérieur¹⁰ » dénoncé par certains dans les années 1960-1970 et le colonialisme tout

⁸ Maurice Agulhon, compte rendu de *Peasants into Frenchmen...*, *Annales ESC*, 1978, vol. 33, n°4, p. 843-844.

⁹ Gérard Noiriel, « L'immigration en France, une histoire en friche », *Annales ESC*, 1986, vol. 41, n°4, p. 751-769.

¹⁰ Concept introduit par l'écrivain occitan Robert Lafont à la suite de la grande grève des mineurs de Decazeville en 1961-1962, soit au moment de la fin de la guerre d'Algérie : voir Alain Alcouffe, « Le colonialisme intérieur », submitted to the Conference in tribute to Robert Lafont, Nîmes, september 2009 - a revised version. 2009.<hal-00848175>. Le cas de la Corse illustre de façon très claire la relation entre colonisation extérieure et dénonciation du « colonialisme intérieur » : après avoir été nombreux dans les armées et les administrations de l'Empire, les Corses, après la décolonisation, voient se développer un discours nationaliste qui retourne contre la France les arguments des indépendantistes. Voir la thèse de Vanina Profizi, *De l'île à l'Empire : colonisation et construction de l'identité nationale : les Corses, la nation et l'empire colonial français, XIX^e-XX^e siècles*, sous la dir. de Elikia M'Bokolo, EHESS, 2011.

court, tel qu'il a été pratiqué dans l'Empire, ne peut recevoir de réponse univoque, et celle de l'intégration, d'abord scolaire, des enfants issus de familles migrantes ne se pose pas en termes invariables quels que soient leur âge, leur origine, leur vécu antérieur. Je propose de réexaminer brièvement ces questions en faisant ressortir successivement la longue dualité entre proscription réglementaire dans les écoles et usage quotidien dans les familles d'une autre langue que le français, la compatibilité entre le maintien d'une volonté d'assimilation et la reconnaissance de la diversité des langues parlées en France, enfin l'ampleur des mutations et ruptures du dernier demi-siècle.

Monolinguisme d'État et diglossie.

En France, ce qu'il est convenu d'appeler le monolinguisme d'État est en lui-même un héritage double. Il remonte à l'Ancien Régime, comme en témoignent, à un siècle de distance, l'ordonnance de Villers-Cotterêts de 1539, qui impose que tous les actes officiels soient prononcés et expédiés « *en langage français* », et la création de l'Académie française en 1635, dans le but de « *donner des règles certaines* » à la langue française. De l'une à l'autre, une ambiguïté est partiellement levée, qui n'a cependant pas tout à fait disparu en 1789 : « *en langage français* » pouvait s'appliquer aux diverses langues en usage sur le territoire du royaume. C'est ainsi que l'entendent les Constituants, lorsqu'en 1790 ils commencent par faire traduire leurs lois et décrets dans les langues régionales, avant d'y renoncer par souci d'économie. D'autres considérations ont conduit à l'adoption du décret du 2 thermidor an II (20 juillet 1794) qui, une semaine avant la chute de Robespierre, fait du monolinguisme de l'État un héritage révolutionnaire. La République s'estime alors fondée à exclure des langues identifiées à la Contre-Révolution. Michel de Certeau, Dominique Julia et Jacques Revel ont étudié cette « *politique de la langue* » dans un livre célèbre, publié dans le contexte

déjà évoqué des années 1970¹¹. Centré sur l'enquête lancée en août 1790 par l'abbé Grégoire, leur travail visait moins à analyser le constat selon lequel le français n'était alors la langue d'usage que dans une quinzaine des quatre-vingt-trois départements que venait de créer l'Assemblée constituante, qu'à faire ressortir la dynamique sociale et culturelle à l'œuvre dans cette enquête relative « *aux patois et aux mœurs des gens de la campagne* ». C'est en quelque sorte l'imaginaire de l'enquête qui les intéresse, autant et plus que la statistique produite et ses usages politiques. La seconde enquête toujours citée par les historiens du XIX^{ème} siècle, Eugen Weber en tête, est celle qu'a lancée en 1864 le ministre de l'Instruction publique Victor Duruy sur la situation de l'enseignement primaire en France, auprès des recteurs, inspecteurs d'académie et inspecteurs primaires, sous la responsabilité des préfets, et elle n'a pas fait l'objet d'une étude comparable.

Dans ma thèse sur *L'École républicaine et les petites patries*, je me suis efforcé de montrer que, sous la III^{ème} République, il ne fallait pas déduire de la présence, dans le règlement scolaire type du 7 juin 1880, d'un article selon lequel le français devait être seul en usage dans les écoles publiques, l'existence d'une entreprise générale et systématique d'éradication des langues régionales¹². Je voudrais revenir un instant sur un des débats les plus caractéristiques qui ont eu lieu au sujet des modalités d'apprentissage du français pour les enfants qui arrivaient à l'école sans le connaître. Entre 1888 et 1891, l'inspecteur général Irénée Carré a publié dans la *Revue pédagogique*, revue officieuse du ministère de l'Instruction publique, trois articles relatifs à l'enseignement du français à l'école

¹¹ Michel de Certeau, Dominique Julia, Jacques Revel, *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard, 1975, nouvelle éd. augmentée, 2002.

¹² Jean-François Chanet, *L'École républicaine et les petites patries*, préface de Mona Ozouf, Paris, Aubier, 1996.

primaire¹³. Un même principe est défendu dans ces trois textes, exprimé en ces termes dans le dernier d'entre eux : « *Il faut, avec les indigènes, suivre la méthode maternelle, c'est-à-dire leur enseigner le français directement, sans recourir à la langue qu'ils parlent*¹⁴. » Comme l'a souligné Noriyuki Nishiyama¹⁵, l'inspecteur Carré postule une identité de situation linguistique et didactique dans les provinces et dans les colonies : il parle du « *fond de la Basse-Bretagne* » comme d'un « *pays où la situation est absolument la même qu'aux colonies*¹⁶ ». Sa logique, à la fois civilisatrice et assimilationniste, ne doit pas faire oublier que le régime scolaire n'était pas identique selon qu'on était dans un département breton, dans l'un des trois départements créés en Algérie en 1848, où les lois Ferry ont été appliquées à partir de 1883 pour les enfants des colons et des étrangers, mais où la scolarisation des indigènes était de la responsabilité du

¹³ Irénée Carré, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français dans les écoles de Basse-Bretagne », *Revue pédagogique*, nouvelle série, t. XI, n°3, 15 mars 1888, p. 217-236 ; *id.*, « Les langues vivantes dans l'enseignement primaire », *ibid.*, t. XII, n°3, 15 mars 1889, p. 222-231 ; *id.*, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes, dans nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat », *ibid.*, t. XVIII, n°4, 15 avril 1891, p. 289-314.

¹⁴ *Id.*, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes... », art. cité, p. 290. Sur cette méthode, voir Pierre Boutan, « La "Méthode Carré" et la politique linguistique à l'école primaire de la III^e République vers la fin du XIX^e siècle », *Tréma*, n°14, 1998, p. 13-26.

¹⁵ Noriyushi Nishiyama, « L'enseignement du français aux indigènes à la croisée des cultures politiques sous la III^e République : comment la mutation de la politique coloniale s'est articulée avec la politique linguistique ? », *Marges linguistiques*, juillet 2004, p. 3. http://www.flae.h.kyoto-u.ac.jp/marges_ling_2004.pdf

¹⁶ Irénée Carré, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes... », art. cité, p. 297 note 1.

gouverneur général, ou encore dans un protectorat, comme en Tunisie ou en Indochine.

Il n'est donc pas indifférent que vienne précisément de la Tunisie le principal contre-exemple qui ait été opposé à la méthode Carré. Le résident ministre Paul Cambon y avait confié, en cette même année 1883, la direction de l'Enseignement public à Louis Machuel, né à Alger en 1848 au sein d'une famille arabophone, arabisant lui-même¹⁷ et promoteur d'une méthode d'enseignement intégrant la langue maternelle de l'enfant, que ce soit l'arabe ou l'italien. C'est elle que défend, en une vigoureuse réponse à Irénée Carré dans la même *Revue pédagogique*, l'ancien directeur du collège Alaoui à Tunis, Alfred Perrin, devenu directeur de l'école normale de Douai, où étaient formés les instituteurs qui allaient devoir enseigner en pays flamand. On ne peut traiter, soutient-il, comme « *quantité négligeable* » le « *mince bagage lexicologique* » d'un enfant arrivant à l'école sans savoir le français ; « *le mot arabe* » qu'il connaît constitue pour lui « *un moyen supplémentaire de retenir le mot français* ». Alfred Perrin souligne aussi la vanité d'un apprentissage scolaire fondé sur l'exclusion de la langue de la famille¹⁸. De fait, on ne peut que constater la résistance de ce qu'il désigne comme « *l'influence de la famille et du milieu* » par rapport à celle de l'école : en 1914, dans la Basse-Bretagne où l'inspecteur Carré a pu déployer sa méthode, « *tout le monde parle breton*¹⁹ ».

¹⁷ Alain Messaoudi, « Les arabisants français et la "réforme" en Afrique du Nord. Autour de Louis Machuel (1848-1922) et de ses contemporains », in Odile Moreau (éd.), *Réforme de l'État et réformismes au Maghreb (XIX^e et XX^e siècle)*, Paris/Tunis, L'Harmattan/Publications de l'IRMC, 2009, p. 235-259.

¹⁸ Alfred Perrin, « De la manière d'enseigner le français aux indigènes d'Algérie et de Tunisie », *Revue pédagogique*, nouvelle série, t. XXIV, n°2, 15 février 1894, p. 107-122.

¹⁹ Fañch Broudic, *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1995, p. 291.

Il n'est pas indifférent non plus que ce soit un autre arabisant, William Marçais, inspecteur général de l'Enseignement primaire des indigènes de 1909 à 1913, selon la terminologie officielle d'alors, directeur de l'École supérieure de langue et littérature arabes à Tunis, nommé après la guerre directeur d'études à l'École pratique des hautes études, professeur à l'École des langues orientales puis, en 1927, professeur de langue et littérature arabes au Collège de France²⁰, qui ait été, dans un article de 1930, à nouveau dans la *Revue pédagogique* rebaptisée *L'Enseignement public*²¹, l'un des premiers à introduire le terme « *diglossie* » pour distinguer, par rapport à celui de « *bilinguisme* » désignant la capacité d'un individu de mobiliser selon les cas deux langues, sans considération de leur statut et de leur image sociale, la coexistence sur un territoire donné de deux langues de statut inégal – inégalité du reste admise par l'auteur, dans un contexte marqué par le centenaire de la conquête de l'Algérie. On sait que ce terme a été abondamment repris jusqu'à nos jours pour caractériser la situation dominée des langues régionales et minoritaires²².

²⁰ Christophe Charle, Eva Telkès, notice « William Marçais », *Les professeurs au Collège de France : dictionnaire biographique 1901-1939*, Paris, CNRS-INRP, « Histoire biographique de l'enseignement », 1988, p. 152-154.

²¹ William Marçais, « La diglossie arabe dans l'enseignement public », *L'Enseignement public*, n°97, 1930, p. 401-409.

²² Voir par exemple Philippe Gardy et Robert Lafont, « La diglossie comme conflit : l'exemple occitan », *Langages*, n°21, 1981, p. 75-91. Pour une bibliographie internationale, voir Mauro Fernández, *Diglossia: A Comprehensive Bibliography, 1960-1990, and supplements*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 1993.

Une logique assimilationniste compatible avec la reconnaissance de la diversité.

Si la politique éducative de la III^{ème} République vise à renforcer, y compris dans sa dimension linguistique, un sentiment d'appartenance nationale commune, on constate, au tournant des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, que les premiers développements de la psychologie de l'enfant et d'une approche plus scientifique des faits de langue suscitent des débats contradictoires sur les méthodes d'enseignement du français dans les écoles. Ces débats toutefois n'ont guère prise sur les populations concernées. La Première Guerre mondiale apporte la démonstration de la solidité de l'emprise étatique sur la diversité française et amplifie la prise de conscience de l'utilité sociale d'une bonne connaissance du français. Walter Kusters voit ainsi dans la loyauté avec laquelle « *beaucoup de descendants d'immigrants flamands ont défendu le drapeau français* » le prolongement logique de « *la volonté forte et générale des Flamands [immigrés], surtout de la seconde génération, de maîtriser aussi rapidement que possible la langue française*²³ ».

Cependant la guerre entraîne aussi dans le monde enseignant une réaction contre la culture nationaliste d'avant 1914. Ce rejet du nationalisme mais aussi, à l'opposé, la contestation d'inspiration maurrassienne de la politique républicaine et, à l'autre extrémité du spectre idéologique, l'influence nouvelle du modèle idéalisé de la « *politique soviétique des nationalités* » conjuguent leurs effets pour que soit réclamée une place pour les langues régionales, non pas dans la

²³ Walter Kusters, « Les politiques éducatives de la Troisième République et les enfants d'immigrants belges dans le département du Nord », *Documents pour l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde*, n°46, 2011, « Accueil et formation des enfants étrangers en France de la fin du XIX^e siècle au début de la Deuxième Guerre mondiale », p. 15-31.

République, d'où elles n'ont jamais été bannies, mais dans les écoles de la République, où elles n'étaient pas officiellement admises. La circulaire de Monzie « *sur les idiomes locaux* » du 14 août 1925 déçoit ces espérances. Face aux arguments des linguistes et des pédagogues, le ministre entend se maintenir en surplomb de ce qu'il considère comme des « *disputes de méthodes* » et, prétextant le risque que font courir à « *l'unité morale et patriotique* » de la Belgique « *les revendications du flamingantisme naissant* », conclut que « *l'école laïque, pas plus que l'Église concordataire, ne saurait abriter des parlers concurrents d'une langue française dont le culte jaloux n'aura jamais assez d'autels*²⁴ ».

Au même moment, pourtant, il est fait une exception significative pour les Polonais, en passe de devenir la deuxième nationalité étrangère sur le territoire français, derrière les Italiens et devant les Espagnols et les Belges. Cette exception a un caractère presque clandestin. L'État n'en assume pas la responsabilité ; tout au plus tolère-t-il que, dans le cadre d'un accord du gouvernement polonais avec les entreprises privées, en particulier le puissant Comité central des Houillères de France, des moniteurs puissent enseigner leur langue aux élèves d'origine polonaise le soir après la classe. Initialement conçu par les autorités françaises comme temporaire, cet enseignement s'est développé tout au long de l'entre-deux-guerres et au-delà : de 88 en 1926, le nombre des moniteurs est passé à 127 en 1939 et à 287 après la Libération²⁵. Si les Italiens

²⁴ Anatole de Monzie, circulaire sur les idiomes locaux, 14 août 1925, in André Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels*, t. 2, 1880-1939, Bibliothèque de l'Histoire de l'Éducation, 1995, vol. 5, n°2, p. 334-337.

²⁵ Janine Ponty, « L'exception polonaise », *Documents pour l'histoire de l'enseignement du français...*, op. cit., p. 33-45. Voir aussi sa thèse, *Polonais méconnus. Histoire des travailleurs immigrés en France dans l'entre-deux-guerres*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1988, rééd. 2005.

ne s'en sont pas saisis, cette possibilité discrètement accordée – elle a tout de même fait l'objet de deux circulaires ministérielles en 1924 et 1925 – d'accueillir des moniteurs étrangers dans les écoles françaises a été utilisée pour les plus petits effectifs d'enfants tchèques et slovaques scolarisés en France, sans que cela affaiblisse pour autant « *un phénomène d'acculturation de plus en plus évident*²⁶ ». Une autre exception devait être faite dix ans plus tard, non plus sous l'effet d'un besoin d'immigration économique, mais à l'appel de la solidarité internationaliste : devenue terre d'accueil d'enfants des régions d'Espagne non conquises par les insurgés nationalistes, la France a admis que ceux-ci pussent être placés sous le contrôle de la Délégation espagnole de l'enfance évacuée créée à Paris en août 1937 dans le but d'organiser leur accueil et d'assurer un suivi de leur scolarisation²⁷.

Aussi bien, dans les départements du Midi où se sont installés en nombre les réfugiés espagnols, l'enjeu de la reconnaissance de la langue régionale mobilisait depuis les années 1920 des militants parmi lesquels des instituteurs publics n'étaient pas les moins actifs. Ainsi dans l'Aveyron, où sont arrivés autour de 3000 réfugiés espagnols, avait été créée en 1923 une Ligue pour la langue d'oc à l'école dont l'une des personnalités les plus en vue a été Henri Mouly, admis en 1914 à l'école normale d'instituteurs de Rodez, mutilé de guerre à 20 ans (il a

²⁶ Jean-Philippe Namont, « De l'école au lycée : la scolarisation des enfants tchèques et slovaques en France dans l'entre-deux-guerres », *ibid.*, p. 47-71. Voir aussi sa thèse, *La Colonie tchécoslovaque. Une histoire de l'immigration tchèque et slovaque en France*, Paris, Institut d'études slaves, 2011.

²⁷ Geneviève Dreyfus-Armand, « L'accueil des enfants espagnols en France pendant la guerre d'Espagne et après la victoire franquiste », *ibid.*, p. 105-122. Voir aussi la thèse de Célia Kéren, *L'évacuation et l'accueil des enfants espagnols en France : cartographie d'une migration transnationale (1936-1940)*, sous la dir. de Laura Lee Downs, EHESS, 2014.

perdu l'œil droit dans la Somme), et qui a fini sa carrière comme directeur de l'école de son village natal, Compolibat. Il ne s'en est pas tenu là puisque, cofondateur, en 1921, du *Grelh roergas* [*Le Grillon rouergat*], branche du Félibrige, il a été porté à la présidence de l'*Escòla occitana* et promu majoral en 1949²⁸.

L'État s'apprêtait alors, par la loi du 11 janvier 1951, dite loi Deixonne – du nom de son promoteur Maurice Deixonne, normalien, agrégé de philosophie devenu député socialiste –, à entrouvrir la porte des salles de classe à quatre langues régionales, le breton, le basque, le catalan et l'occitan. Ainsi la IV^{ème} République allait-elle un peu plus loin dans les concessions que le gouvernement de Vichy, qui avait à son tour déçu les espoirs placés en lui par bien des militants régionalistes. Cette question a fait l'objet ces dernières années, pour la langue d'oc, de très bonnes études historiques, en tête desquelles se placent le livre de Philippe Martel, *L'école française et l'occitan. Le sourd et le bègue* (2007) – titre qui suggère la durable incompréhension entre les dirigeants nationaux du type d'Anatole de Monzie et des militants de la cause occitane prisonniers de postures sans assise sociale²⁹ – et la thèse de Yan Lespoux³⁰.

Dans les années 1950 et par la suite, les flux migratoires suscités par l'activité économique n'ont guère conduit à faire le lien entre la question de l'enseignement des langues régionales, restée, le plus souvent, l'objet d'une revendication identitaire

²⁸ Voir la thèse de Michel Lafon, *Qui a volé mon « patois » ? L'épopée scolaire aveyronnaise d'une langue proscrite*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée, 2016.

²⁹ Philippe Martel, *L'école française et l'occitan. Le sourd et le bègue*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée, 2007.

³⁰ Yan Lespoux, *Pour la langue d'oc à l'école : de Vichy à la loi Deixonne, les premières réalisations de la revendication moderne en faveur de l'enseignement de la langue d'oc*, préface de Jean-François Chanet, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée, 2016.

reléguée au rayon du folklore, qu'il soit passéiste ou gauchiste, et celle des langues parlées par les migrants, dont beaucoup venaient de l'Empire colonial alors en décomposition. La question de la scolarisation des enfants étrangers a été en quelque sorte noyée dans le phénomène de massification de l'enseignement secondaire. On ne recensait en 1950 dans l'enseignement secondaire français que 3000 élèves étrangers, soit à peine 1% des 362 500 élèves que celui-ci comptait alors³¹, c'est-à-dire moins que n'en compte aujourd'hui la seule académie de Lille – 367 287 élèves en 2016, dont une part non négligeable est issue des apports migratoires que la population du Nord-Pas-de-Calais a connus au cours du XX^{ème} siècle. Le rapprochement de ces chiffres suffit à donner une idée de ce qui a changé au cours du dernier demi-siècle.

Mutations et ruptures du dernier demi-siècle.

Les cours de moniteurs étrangers introduits dans les écoles primaires, hors temps scolaire, dans les années 1920, résultaient d'initiatives des pays d'origine de populations immigrées dont les ambassades et les consulats négociaient et organisaient la mise en place de ces enseignements. Ce caractère plutôt diplomatique que pédagogique se confirme et s'accroît dans les années 1970 avec la signature d'accords bilatéraux permettant l'ouverture d'« enseignements de langue et de culture d'origine » (ELCO) pour les enfants, même nés en France, de familles en provenance de pays du pourtour méditerranéen, même si le premier à en bénéficier est le Portugal, en 1973. Viennent ensuite l'Italie et la Tunisie (1974), l'Espagne et le Maroc (1975), la Yougoslavie (1977), la Turquie (1978) et l'Algérie, en 1981 seulement. Formés dans leur pays d'origine, recrutés par leur gouvernement, ces enseignants bénéficient dans nos établissements d'une sorte de

³¹ IGEN-IGAENR, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, rapport n°2009-082, septembre 2009, p. 4.

régime d'exterritorialité. Isolés, dépourvus de formation pédagogique spécifique, parfois assujettis à des influences extérieures difficiles à contrôler, ils ont été vite critiqués, sans que la démonstration de leur succès pût être vraiment faite : de 135 000 inscrits en 1985, on est passé en 2011 à 86 000³². Madame Vallaud-Belkacem a engagé un processus de suppression par remplacement en sections internationales à l'école primaire à partir de la rentrée 2016³³, processus délicat car il suppose le consentement des pays concernés à la perte de leur tutelle au profit de l'Éducation nationale française.

Deux autres évolutions engagées dans les mêmes années 1970 attestent la prise de conscience partagée qu'avec la politique du regroupement familial, la perspective est bien celle d'un établissement durable, sinon définitif, des migrants sur le sol français, donc d'une scolarisation de leurs enfants qui, en vertu du droit du sol, doit préparer le plus grand nombre à devenir des citoyens français. À la différence du régime en vigueur entre les deux guerres, une circulaire de 1975 précise que les ELCO peuvent être introduits pendant les heures de classe. La même année est ouvert à Lyon, à titre expérimental, le premier centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM), initiative étendue progressivement à toutes les académies entre 1976 et 1984³⁴. Le cabinet du ministre Alain Savary a alors posé la question d'une véritable politique éducative pour les enfants issus de familles

³² Alexandra Filhon et Martine Paulin, *Migrer d'une langue à l'autre*, Paris, La Documentation française/Musée national de l'histoire de l'immigration, 2015, p. 36-39.

³³ Aurélie Collas, « Les enseignements de langues d'origine vont disparaître », *Le Monde*, 13 février 2016.

³⁴ Les CEFISEM constituent des « sections pédagogiques d'écoles normales, ayant vocation à accueillir, en fonction de leurs besoins spécifiques, tous les personnels concernés par la scolarisation des enfants étrangers » (circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 sur la scolarisation des enfants immigrés).

immigrées. C'est à son successeur Jean-Pierre Chevènement que Jacques Berque, professeur d'histoire sociale de l'Islam contemporain au Collège de France, a remis le rapport final de la mission qu'il a conduite sur *L'immigration à l'école de la République*³⁵.

Un double mouvement se produit au tournant des années 1980-1990, sous l'effet des débats politiques et historiographiques autour de « l'identité de la France », titre de l'ouvrage posthume de Fernand Braudel³⁶. D'un côté, les instrumentalisations politiques de l'immigration, alors que la France, sortie de la période de croissance ininterrompue qui en avait justifié l'ampleur, est confrontée au chômage de masse, nouent un lien durable entre « *question immigrée* » – au sens où l'on aurait parlé, au XIX^{ème} siècle, de « *question sociale* » – et « *identité nationale* », avec une tendance à l'essentialisation de cette dernière³⁷. Dans *Le creuset français*, synthèse publiée en 1988 et qui a fait date³⁸, Gérard Noiriel fait de l'État-nation, « *garant du bon fonctionnement du marché du travail, instituteur de la nation et acteur des relations internationales*,

³⁵ *L'immigration à l'école de la République, rapport d'un groupe de réflexion animé par le professeur Jacques Berque au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, La Documentation française, 1985. Voir Françoise Lorcerie, « Berque, l'école, l'immigration : rencontre inopinée. À propos de *L'immigration à l'école de la République* (1985) et *De nouveaux minoritaires dans la cité européenne* (1991) », *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 1997, vol. 83, n°1, p. 171-194.

³⁶ Fernand Braudel, *L'identité de la France*, t. I, *Espace et histoire*, t. II et III, *Les hommes et les choses*, Paris, Arthaud/Flammarion, 3 vol., 1986-1988.

³⁷ Voir par exemple Yvan Gastaut, « Français et immigrés à l'épreuve de la crise (1973-1995) », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 2004/4, n°84, p. 107-118.

³⁸ Gérard Noiriel, *Le creuset français : histoire de l'immigration, XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Le Seuil, 1988.

*le personnage central du processus d'immigration*³⁹ ». D'un autre côté, face à une concurrence économique généralisée – le mot « *mondialisation* » s'impose précisément dans les années 1980 –, les Français, plus inquiets que confiants dans leurs ressources, prennent conscience de leur retard dans l'apprentissage des langues vivantes. En 1989, le ministère de l'Éducation nationale lance un plan d'expérimentation à grande échelle d'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. Depuis la fin de cette période expérimentale, en 1992, cet enseignement s'est installé et a commencé à se diversifier, même si l'anglais reste très largement dominant et quoique les effets de l'expérimentation sur les résultats au collège aient d'abord paru limités⁴⁰.

Ces réflexions n'ont pas conduit à remettre en question le monolinguisme d'État. Deux ans après l'adoption par le Conseil de l'Europe de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, a été promulguée la loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française, dite loi Toubon, puisque c'est Jacques Toubon, alors ministre de la Culture et de la Francophonie, qui l'a fait adopter. Cette loi dispose que le français est la langue de l'enseignement, du travail et des services publics. Or le même Jacques Toubon, aujourd'hui défenseur des droits, après avoir présidé de 2005 à 2014 le conseil d'orientation de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration qu'il a contribué à créer, a récemment joint ses critiques à celles de plusieurs associations, dont la Ligue des droits de l'homme, contre les plans gouvernementaux successifs en matière d'accueil des migrants. En particulier, dans son rapport annuel de 2016 consacré aux droits de

³⁹ Philippe Rygiel, « Archives et historiographie de l'immigration », *Migrations*, 2009, 33, p. 50-59. <halshs-01145697>.

⁴⁰ Voir par exemple Sophie Genelot, « L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège », *Revue française de pédagogie*, 1997, vol. 118, n°1, p. 27-42.

l'enfant⁴¹, il a souligné la difficulté d'accès à une scolarisation régulière pour les enfants « *vulnérables*⁴² ».

La scolarisation des enfants étrangers passe désormais par des dispositifs dits « unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants » (UPE2A). Les structures de pilotage ont changé depuis la création des CEFISEM : ceux-ci ont été remplacés en 2002 par les « centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage » (CASNAV), eux-mêmes rebaptisés, dix ans plus tard, « centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ». Dans l'intervalle, l'enseignement du français comme langue seconde, ou langue de scolarisation, a fait l'objet d'une spécialisation plus précise et les dispositifs dits « unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants » (UPE2A) peuvent bénéficier de moyens spécifiques à l'initiative des recteurs d'académie.

Dans le contexte actuel, leur indéniable efficacité se heurte toutefois à des préjugés ou à des représentations héritées, les

⁴¹ Défenseur des droits, République française, *Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun, Rapport droits de l'enfant 2016*.

⁴² Dans le lexique du Conseil de l'Europe, « vulnérable » s'applique avant tout à un ou une élève issu.e de l'immigration. Il peut être utilisé aussi pour désigner un.e enfant en situation de grande pauvreté, ce qui est le cas de beaucoup de migrants, ou un.e enfant issu.e d'une famille « rom/tsigane », l'une des plus discriminées et précarisées d'Europe. Voir la deuxième partie, « Scolarisation », du numéro spécial « Roms, Tsiganes et Gens du voyage » de la revue *Diversité. Ville, école, intégration*, n°159, décembre 2009, p. 65-175, où figurent des exemples provenant de l'académie de Besançon, et Maryse Adam-Maillet, « L'établissement, lieu d'insécurité linguistique pour l'élève vulnérable et sa famille », in Maryse Adam-Maillet et Aziz Jellab, *Pour un établissement scolaire équitable*, Paris, Berger-Levrault, 2017, p. 94-100.

uns touchant à la manière dont beaucoup de Français conçoivent leur République, les autres à l'idée qu'ils se font de l'apprentissage des langues. La réflexion sur ces questions n'a gagné ni en clarté ni en sérénité depuis que s'est généralisé dans le débat public et dans la presse, au milieu des années 1990, l'emploi du mot « *communautarisme* ». Dans son ouvrage *Composition française. Retour sur une enfance bretonne*, Mona Ozouf le présente comme « *un mot capable de déchaîner les passions et qui offre l'avantage d'être facile à stigmatiser. On brandit la menace communautariste chaque fois qu'un individu fait référence à son identité en réclamant pour elle une manière de visibilité ou de reconnaissance sociale. On suppose alors qu'il valorise sa culture particulière au détriment de son humanité commune, qu'il plaide pour sa tribu, et pour elle seule, qu'il annonce une France éclatée, infiniment divisible*⁴³ ».

L'essor de l'enseignement des langues régionales n'a aujourd'hui plus lieu d'être considéré comme un risque de dérive communautariste. En effet, l'augmentation des effectifs d'élèves qui apprennent une langue régionale à l'école ne se traduit pas par un réveil de la pratique de ces langues hors de l'école. En ce début du XXI^{ème} siècle, la France connaît à cet égard une situation inverse de celle du début du siècle précédent : non seulement l'enseignement des langues régionales n'est plus interdit, mais il vient même de recevoir la consécration académique que constitue la création d'une agrégation « *de langues de France*⁴⁴ », tandis qu'un article 75-1 a été introduit dans la Constitution par la loi constitutionnelle du 23 juillet 2008 portant modernisation des institutions de la V^{ème} République, aux termes duquel « *les langues régionales*

⁴³ Mona Ozouf, *Composition française. Retour sur une enfance bretonne*, Paris, Gallimard, 2009, p. 236.

⁴⁴ Circulaire du 12 avril 2017 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales.

appartiennent au patrimoine de la France ». Et cependant, selon l'enquête « *Information et vie quotidienne* » réalisée en 2011 par l'INSEE, 86% des personnes interrogées parlent exclusivement le français alors qu'elles étaient 74% à le parler dans leur enfance – et la proportion atteint 93% parmi les personnes nées ou élevées en métropole⁴⁵. Par ailleurs, sensibles aux comparaisons à l'avantage des enfants allemands, belges ou scandinaves quant à l'apprentissage de l'anglais, les Français restent majoritairement convaincus qu'il importe de se concentrer davantage sur l'enseignement de cette langue à l'école, quand les travaux des linguistes démontrent que plus on apprend tôt plusieurs langues, mieux on apprend chacune d'elles. Ce préjugé tenace rend très difficile de valoriser comme il conviendrait la ressource que constitue dans bien des cas le bagage linguistique des enfants allophones arrivants, comme il interdit, pour l'instant, d'introduire avec l'ampleur souhaitable d'autres langues que l'anglais dans l'enseignement primaire.

Me voici au terme d'une réflexion où le recteur est tenté de prendre le relais de l'historien. À défaut de conclure, je souhaite souligner, en paraphrasant Charles Péguy, que le sujet qui nous occupe ici, aujourd'hui comme hier, ne révèle pas un problème ou une crise d'enseignement seulement, mais un problème social plus global ; il s'agit de « *crises de vie partielles, éminentes, qui annoncent et accusent des crises de la vie générale*⁴⁶ ». De l'assimilation à l'intégration et désormais à l'inclusion, la question posée reste bien celle du contenu de la citoyenneté à laquelle l'École de la République est supposée préparer l'accès. Il est d'ailleurs frappant que ce mot

⁴⁵ Marie-Estelle Pech, « Le succès des langues régionales à l'école », *Le Figaro*, 29 juillet 2013.

⁴⁶ Charles Péguy, « *Pour la rentrée* », 1904, *Œuvres en prose complètes*, éd. par Robert Burac, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, t. I, 1987, p. 1390.

d'« *inclusion* », que l'institution emploie désormais de préférence à celui d'intégration, s'applique à diverses catégories d'élèves dits « *à besoins éducatifs particuliers* », les élèves allophones arrivants comme les élèves porteurs d'un handicap, qui, en termes d'accès au travail notamment, ne doivent pas non plus, devenus adultes, être des citoyens diminués ou discriminés.

Je reprendrai volontiers à mon compte pour terminer les préconisations du tout récent « avis présenté au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2018 » par Mme Anne-Christine Lang et M. Bertrand Sorre, députés, avis enregistré à la présidence de l'Assemblée nationale le 12 octobre dernier. Sa seconde partie, la plus développée, est consacrée à « *la scolarisation des enfants allophones* ». Après avoir souligné que les élèves allophones « *ne sont pas, a priori, des élèves en difficulté d'apprentissage* », les auteurs n'ont aucune peine à montrer que le dispositif d'accueil est « *mis à l'épreuve par la crise migratoire* ». En 2014-2015, 52 000 élèves allophones ont été scolarisés dans l'école publique, 25 500 en école élémentaire, 22 300 au collège et 4 700 en lycée, soit au total 0,56 % des effectifs scolaires. La tendance est à la hausse et surtout à la concentration sur certains territoires, l'Île-de-France, les régions de l'Est, le pourtour méditerranéen. En tant que recteur d'une académie frontalière, je partage l'avis selon lequel « *il est indispensable que les services de l'éducation nationale soient le plus associés possible, et en amont, aux décisions d'implantation de populations allophones sur le territoire afin que l'accueil éducatif puisse être correctement préparé* ». Pour avoir visité plusieurs de ces dispositifs, j'ai constaté, du côté de la formation des enseignants, des liens solides et féconds entre le centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) et l'école supérieure du professorat et de

l'éducation (ESPE) et, du côté des élèves, une émulation, un appétit d'apprendre, une application au travail qui ne peuvent avoir qu'une heureuse influence sur les élèves dits « ordinaires », en particulier celles et ceux qui sont nés dans des familles issues de l'immigration. Mais c'est sans doute aussi, de la part de l'historien, une façon de faire sa part à l'attachement des tenants de la micro-histoire au « *paradigme de l'indice* » en vertu duquel « *les marges d'une société en disent plus sur celle-ci que son centre*⁴⁷ ».

Dans notre pays, la tâche d'inclure par l'instruction est d'autant plus difficile que le ressort principal de ce qu'il est d'usage de désigner comme « *la méritocratie républicaine*⁴⁸ » reste la maîtrise de la langue écrite et du français, bien sûr, en premier lieu. Beaucoup des enfants que nous accueillons dans les unités pour élèves allophones arrivants connaissent déjà plusieurs langues et, de ce fait, progressent vite dans la pratique orale du français, sans que pour autant cette compétence avérée leur assure la reconnaissance d'une valeur scolaire qui continue à reposer avant tout sur la maîtrise de l'écrit⁴⁹. Ainsi

⁴⁷ Jacques Revel, « L'histoire au ras du sol », préface à Giovanni Levi, *Le pouvoir au village. Histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVII^e siècle*, traduit de l'italien par Monique Aymard, Paris, Gallimard, 1989, p. XXXI, repris dans Jacques Revel (éd.), *Jeux d'échelles : la micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard/Le Seuil, « Hautes études », 1996, p. 31.

⁴⁸ Jérôme Krop, *La méritocratie républicaine. Élitisme et scolarisation de masse sous la III^e République*, préface de Jean-François Chanet, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.

⁴⁹ Le travail accompli au lycée Le Corbusier d'Aubervilliers, présenté au cours du présent colloque par Mme Catherine Robert, montre qu'il est possible de s'appuyer sur leur diversité linguistique pour faire réussir les élèves. Voir Christian Baudelot, Jean-Loïc Le Quellec, Valérie Louys, Isabelle Richer, Catherine Robert, avec la participation de Barbara Cassin, Bernard Sergent et Raphaël

rencontrent-ils des difficultés non linguistiques mais culturelles et sociales, analogues à celles des enfants pauvres non allophones mais également vulnérables face au risque de l'échec scolaire. Au moment où il serait utile de « *promouvoir la diversité des langues et des formes du français pour installer l'équité*⁵⁰ » dans l'école, les difficultés tenant à la formation des enseignants – difficultés réelles et qui ne doivent pas être sous-estimées – s'ajoutent à la rigidité d'un système plus efficace pour faire progresser les meilleurs élèves que pour faire réussir ceux qui cumulent des fragilités culturelles, sociales et scolaires. Cette situation ne facilite donc pas la révision des codes, des contenus et des modes d'évaluation qui régissent le fonctionnement de ce système, révision nécessaire pourtant si l'on veut le rendre moins inégalitaire qu'il ne l'est aujourd'hui, particulièrement au collège et dans l'orientation au-delà de l'âge limite de la scolarité obligatoire.

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

Merci, Monsieur le Recteur, pour cette contribution très instructive.

Je me tourne maintenant vers Mme Natacha Polony qui va nous donner son point de vue sur la question posée.

Giromini, « *Plus d'une langue* » : *obstacle ou ressource ?*, *Les Carnets de l'Anthropologie pour tous*, n°1, Traces, 2017.

⁵⁰ Maryse Adam-Maillet, *Pour un établissement scolaire équitable*, *op. cit.*, p. 101.

NATACHA POLONY

*L'émancipation par le savoir comme processus d'intégration
dans la République*

Merci Monsieur le ministre,
Merci à tous.

Le titre donné à cette journée : « *L'École face au défi de l'intégration républicaine* » nous enjoint de nous poser la question de savoir ce qu'est « *l'intégration républicaine* », ce qui implique de s'interroger sur ce qu'est la République.

Je vais tenter de me frayer un passage au milieu de ces mots assez complexes en gardant à l'esprit deux faits qui me semblent cruciaux et qui doivent nous obséder quand nous essayons de répondre à cette question :

Le premier est révélé par les fameuses enquêtes PISA : La France a l'École la plus inégalitaire de tous les pays de l'OCDE, celle qui, plus que toutes les autres, échoue à renverser le destin social d'un enfant, à le faire progresser dans la société par les armes du savoir.

Le deuxième est la contestation, au lendemain des attentats de *Charlie hebdo*, par des enfants français, de la minute de silence qui devait être respectée en hommage aux victimes des attentats. Le ministère de l'Éducation nationale, après avoir dénombré peu d'incidents (une centaine), a dû admettre qu'il y en avait eu beaucoup plus. Des enfants français, nés en France, grandis en France, s'ils condamnaient, pour une grande majorité d'entre eux, les assassinats, estimaient qu'un respect du sacré doit quand même s'imposer et que ceci expliquait ces attentats.

Ces deux faits doivent guider notre réflexion parce qu'ils nous expliquent pourquoi il est absolument crucial de se demander

comment l'École peut répondre au défi de l'intégration républicaine.

Ceci posé, la question de l'intégration républicaine nous ramène au fondement de notre pacte politique : la question de savoir ce que nous faisons ensemble, pourquoi nous vivons ensemble, pourquoi nous formons une société. C'est l'idée qu'une société humaine ne se réduit pas à la coexistence d'individus isolés, détachés de tout lien d'appartenance.

Cette vision d'individus isolés pousse à son stade ultime ce qu'on pourrait appeler l'anthropologie libérale. En effet, au cœur de cette anthropologie, sur laquelle repose le libéralisme philosophique, il y a l'idée que l'être humain est un individu rationnel qui agit en fonction de son intérêt et noue des liens uniquement par contractualisation, c'est-à-dire des liens qu'il maîtrise par sa rationalité. Si on pousse cette logique jusqu'au bout, ce qu'ont fait les sociétés occidentales, on aboutit à une coexistence d'individus régulée par le droit et le marché.

Une société peut-elle se contenter de cela ? En tout cas ce n'est pas le projet républicain parce que cette idée de pure régulation par le droit et le marché s'appuie sur un fantasme selon lequel chaque individu pourrait s'auto-engendrer et n'aurait ni passé, ni liens familiaux, historiques, sociologiques. Dans ce cadre l'École ne serait plus l'Institution de la Nation qu'elle est en République mais un service - public ou privé - dont le but serait de permettre à chacun de développer son « capital » intellectuel et culturel.

On retrouve aujourd'hui cette idée de « capital humain » dans tous les textes qui concernent l'éducation : chacun fait fructifier son « capital » pour s'insérer dans la société, laquelle y trouve son intérêt puisque cela permet de faire tourner la machine et de préserver la paix sociale.

Ce principe profondément utilitariste n'est pas celui du projet républicain, principe d'organisation des hommes qui tente d'articuler l'individuel et le collectif et se fonde sur le projet

émancipateur des Lumières, c'est-à-dire l'idée de libérer les citoyens des déterminismes, de l'obscurantisme, afin de leur permettre de choisir leur destin indépendamment des hasards de la naissance et de tout ce qui peut peser sur eux. Mais le projet républicain définit aussi l'homme comme un animal social et un animal politique qui n'existe pas sans les liens qui le rattachent au reste de la société, des liens qui se définissent d'abord par une sociabilité - que certains ont pu analyser sous le terme de « don » et de « contre-don » -, par tout ce qui permet à des individus de ne pas se sentir isolés mais de construire une relation dénuée d'intérêt qui permet de perpétuer la société. À cette sociabilité vient se superposer la notion d'héritage parce que nous ne naissons pas de nulle part. Nous naissons non seulement dans une famille mais dans une histoire, dans une généalogie, dans une culture qui nous a portés. Certes un héritage se récuse, mais pour le récuser il faut d'abord le reconnaître, il faut d'abord savoir d'où l'on vient.

Cette complexité de l'articulation entre l'individuel et le collectif est au cœur du projet républicain et permet de perpétuer la Nation dont Ernest Renan disait qu'elle se fondait sur le « *plébiscite de tous les jours* »⁵¹, qui fait que politiquement nous voulons vivre ensemble et forger un destin commun, mais aussi sur ce qu'il appelait un « *legs de souvenirs* »⁵².

C'est là que se joue toute la question de l'intégration. On trouve au cœur des réflexions d'Hannah Arendt sur « *La crise de*

⁵¹ *L'existence d'une nation est (pardonnez-moi cette métaphore) un plébiscite de tous les jours, comme l'existence de l'individu est une affirmation perpétuelle de vie. (Dans Qu'est-ce qu'une nation ?)*

⁵²: *Une nation est une âme, un principe spirituel. Deux choses qui, à vrai dire, n'en font qu'une, constituent cette âme, ce principe spirituel. L'une est dans le passé, l'autre dans le présent. L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs ; l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu indivis. (Dans Qu'est-ce qu'une nation ? chapitre III - 1882).*

l'éducation »⁵³ l'idée absolument cruciale que l'intégration ne concerne pas seulement les enfants allogènes, les enfants venus d'ailleurs, mais toutes les jeunes générations qui adviennent au monde à qui nous devons offrir le monde, que nous devons introduire dans le monde.

La transmission du monde ancien aux jeunes générations est au cœur de l'École républicaine, avec l'émancipation par le savoir : les jeunes adultes vont s'émanciper, se libérer grâce à des savoirs universels qui leur seront transmis. C'est parce qu'ils sont des hommes libres qu'ils seront des citoyens capables de décider de leur destin. C'est parce qu'on est libre et émancipé que l'on peut exercer son rôle dans le corps politique.

Toute la complexité est de savoir comment enseigner ce récit commun, comment transmettre ce « *legs de souvenirs* », en particulier aux enfants dont la famille ne pourra pas transmettre l'ensemble des récits, mythes, *habitus* qui permettent de se construire au sein d'une société. Pour cela il faut savoir quel récit va faire consensus, va rassembler la Nation.

« Récit national », ces mots font aujourd'hui débat, ils sont contestés y compris par des professeurs, ce qui devient beaucoup plus problématique au moment où nous constatons une crise de l'intégration qui s'est particulièrement illustrée à l'occasion des différents attentats. Chacun s'est alors aperçu que des enfants qui avaient passé douze ou treize ans sur les bancs de l'École française pouvaient prendre une kalachnikov et tirer sur d'autres jeunes Français. Pourtant les alertes existaient. Jean-Pierre Chevènement a cité le rapport Obin ; avant cela il y eut « *Les*

⁵³ *La crise de l'éducation*, dans *La crise de la culture (Between Past and Future)* Hannah Arendt, 1961-1968, en français éd. Gallimard, 1972.

territoires perdus de la République»⁵⁴. Tout cela avait été mis sous le boisseau. Les auteurs étaient perçus comme vaguement racistes et mal intentionnés.

Pour autant ces forces centrifuges étaient à l'œuvre depuis longtemps, pour des raisons à la fois historiques et sociologiques, des raisons de creusement d'inégalités qu'on ne peut pas écarter d'un revers de la main.

Elles sont à l'œuvre aussi, peut-être, parce que l'École a été traversée par des courants divergents, certains estimant que la nation devait se transformer et ne plus assumer ce qu'elle était, qu'il ne fallait plus transmettre un récit commun qui heurtait ceux qui n'en étaient pas partie prenante ou qui étaient du mauvais côté de ce récit, qui en avaient souffert. C'est ainsi que s'est imposée l'idée d'« inclusion ».

Ces forces centrifuges sont portées de façon de plus en plus violente, ce que nous constatons dans les débats qui animent l'École aujourd'hui. Dans un département où vivent beaucoup d'enfants allochènes, d'enfants dont les familles viennent d'ailleurs, le syndicat Sud éducation 93 propose deux jours de formation pour réfléchir au racisme d'État – c'est-à-dire aux inégalités qui seraient voulues, inscrites dans les lois françaises – dont certains ateliers seront en « non-mixité », excluant les « Blancs », l'idée étant que les personnes « racisées », c'est-à-dire perçues par les autres comme d'une autre race (donc objets de racisme), auraient besoin pour faire part de leur expérience de ne pas être sous le regard des dominants... C'est cela qui se joue dans ces journées organisées sur le temps de formation des enseignants. Des fonctionnaires de la République organisent une formation sur le racisme d'État de l'institution scolaire sur le temps de décharge des enseignants ! C'est tout de même, quand on y pense, assez extraordinaire. Parmi les personnes appelées à

⁵⁴ *Les Territoires perdus de la République - antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*, ouvrage collectif sous la direction de Georges Bensoussan, éd. des Mille et une nuits, 2002.

intervenir dans ces journées on trouve des instituteurs dont on se doute qu'ils portent cette conception de la République quand ils font cours à leurs élèves. On trouve aussi une formatrice en ESPE (École supérieure du professorat et de l'enseignement). Même en lui faisant crédit du souci de garder une certaine neutralité dans son enseignement, on ne peut que s'inquiéter en sachant qu'elle va former les jeunes professeurs en ayant la conviction que l'École française est une institution profondément raciste. Ces journées de formation portent aussi sur un projet de « décoloniser le récit national », ce qui signifie que des professeurs d'histoire réfléchissent à l'idée que ce récit qui est censé nous rassembler est toujours imprégné d'une idéologie de domination et d'écrasement des populations qui ne sont pas « blanches ».

Cela nous raconte les tensions idéologiques qui existent au sein même de l'École française. L'an dernier, un débat a divisé les professeurs d'histoire autour de cette question incroyable : Est-il du rôle d'un professeur d'histoire de faire aimer la France ? Nombre de professeurs d'histoire se sont insurgés contre l'idée scandaleuse que leur rôle serait de faire aimer la France. Au nom de la neutralité qui s'impose aux professeurs chargés d'enseigner l'esprit critique, il était insupportable qu'on leur demandât de faire aimer la France.

Il est donc extrêmement complexe de construire une culture commune, de savoir comment forger un récit qui ne sera pas reçu par certains comme une nouvelle preuve de leur humiliation, propre à nourrir le ressentiment.

Il est certain en revanche que, nourrissant le ressentiment en permanence, nous n'avons aucune chance de construire une République où nous pourrions coexister de façon apaisée et construire un projet commun. Cela nécessite de se poser ouvertement toutes ces questions et de ne pas les laisser à de supposés experts car cela relève du débat démocratique, il en va de l'avenir de la nation.

La « *Lettre aux instituteurs* » de Jules Ferry du 27 novembre 1883 précise qu'avant même les savoirs fondamentaux vient la transmission de l'enseignement moral et civique⁵⁵. On y lit aussi : « *La famille et la société vous demandent de les aider à bien élever leurs enfants, à en faire des honnêtes gens* », c'est-à-dire des hommes qui auront à cœur de toujours mettre en avant l'effort et le mérite, de toujours se comporter de façon respectueuse vis-à-vis des autres. C'est tout cela que doit transmettre l'École en même temps que la possibilité pour chacun de ne pas dépendre d'autrui dans son jugement grâce à des savoirs qui vont le transformer.

Si cela est rendu beaucoup plus complexe aujourd'hui, c'est peut-être aussi parce que l'ensemble de notre organisation sociale, économique et politique tend à détruire petit à petit la possibilité de transmettre des savoirs et celle d'exercer son libre-arbitre. C'est un élément qu'il ne faut pas oublier dans notre réflexion. Dans une société fondée sur le consumérisme, où les individus ne sont pas des citoyens mais des rouages d'une machine économique qu'ils doivent faire fonctionner, où la stimulation des pulsions enjoint à chacun de consommer, le travail des professeurs est rendu beaucoup plus difficile. Ils doivent aller à contre-courant et redéfinir en permanence cet espace public neutre que dessine la laïcité et dans lequel les citoyens doivent être protégés de toutes ces forces. En effet la laïcité dessine un espace public qui essaye de limiter non seulement l'emprise des différents intérêts privés – donc des religions – mais aussi celle de toutes les forces qui s'arrogent le

⁵⁵ « *Des diverses obligations qu'il (le régime nouveau) vous impose, celle assurément qui vous tient le plus au cœur, celle qui vous apporte le plus lourd surcroît de travail et de souci, c'est la mission qui vous est confiée de donner à vos élèves l'éducation morale et l'instruction civique.* » (dans la « *Lettre aux instituteurs* » de Jules Ferry du 27 novembre 1883).

bien commun. Et parmi ces forces il y a aussi des forces économiques.

Notre travail doit être de redéfinir un pacte social qui va permettre à l'École d'agir pour préparer les citoyens à accomplir leur rôle, c'est-à-dire à délibérer du bien commun, à penser un destin. Il y a là une tâche immense qui ne peut être accomplie que si, au sein de l'École, on commence par penser la formation des enseignants.

Un dernier souvenir me revient. Au lendemain toujours des attentats de *Charlie hebdo*, sur un plateau de télévision, une enseignante à qui l'on demandait ce qu'elle pensait du projet de « charte de la laïcité » qui devait régler tous les problèmes répondait qu'elle ne voyait pas très bien comment elle pourrait enseigner la laïcité à ses élèves parce qu'elle-même « ne voyait pas ce que c'était ». Le ton de défi qu'elle adoptait laissait entendre que toutes ces questions de laïcité l'agaçaient profondément.

Redessiner ce que doit être le rôle d'un fonctionnaire de la République pour forger le creuset de la Nation me semble être une urgence majeure.

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

Merci, Natacha Polony pour cet exposé très républicain.

La parole est à l'auteur de « *La fin de l'École républicaine* », M. Paul Thibaud

PAUL THIBAUD

Une École en manque d'attractivité

Je ne voudrais pas parler des éléments extérieurs à l'institution scolaire, ces « forces centrifuges » qui nuisent au fonctionnement de l'École, mais plutôt m'interroger sur le moteur lui-même, l'énergie centrale, afin de savoir où nous pouvons trouver les capacités, l'élan pour régler les questions qui se posent à nous.

La capacité qu'a eue l'école française d'attirer, de mobiliser, des attentes, des espérances est bien montrée par un livre classique « *Lire et écrire* »⁵⁶. Les auteurs montrent que les régions allophones, telle la Bretagne bretonnante, où on ne parle pas spontanément le français chez soi et dans la rue, ont été les plus attachées à l'École républicaine, ce qui se manifestait en particulier par une propension à la poursuite des études au-delà de l'école obligatoire. À cette adhésion à l'École chez des gens en marge de la communauté linguistique il y a une explication évidente : Pour qui vit à Quimperlé, au-delà de la ligne Saint-Brieuc-Lorient, frontière de la langue bretonne, le français est le moyen de sortir d'un enfermement qu'on ne disait pas communautaire et d'accéder au monde. C'est pourquoi les parents qui ont des ambitions pour leurs enfants investissent l'École. Il en est de même dans le Midi. Il n'y a pas nécessairement concordance entre hétérogénéité d'origine et éloignement de l'École. Ce peut même être le contraire.

J'illustrerai cette constatation générale par un exemple tiré de mon folklore personnel. Mon père, né en 1901, a quitté l'école

⁵⁶ « *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry* », de François Furet et Jacques Ozouf, éd. De Minuit, octobre 1977.

primaire à la veille de la Guerre de 14. C'était un très bon élève de l'école Sainte Anne. Le notaire, qui présidait la distribution des prix, a dit à mon grand-père : « Je le prendrais bien comme clerc dans mon étude ». C'était l'ouverture sur un autre monde pour l'enfant d'un peintre en bâtiment rural. Mon grand-père a répondu : « Il va nous mépriser ». Je n'ai à ce propos jamais entendu de récrimination à ce propos dans la bouche du peintre en bâtiment que mon père est devenu à son tour. C'était comme ça ! L'école pouvait ouvrir des chances dont le contexte social ne permettait pas de profiter. Je pense que la vie de mon père, qui a été un succès de beaucoup de points de vue y compris économique, a été orientée, stimulée par un désir d'obtenir quand même ce qui lui avait été interdit au départ.

La force de l'École était alors d'être un lieu d'espérance. D'où peut venir l'espérance que l'école doit présenter ? Là est la question. La poser c'est faire apparaître aussitôt qu'au contraire de ce qu'il en était il y a un siècle, l'école apparaît désormais souvent plus comme un lieu d'élimination que comme un véhicule d'espérance. Elle apparaît porteuse d'un langage de condamnation. C'est l'institution qui dit, qui démontre même, que « Tu ne peux pas... ». Pratiquant la sélection par l'échec, cette École est humiliante pour beaucoup de gens. C'est sans doute son plus grave problème.

Jean-Pierre Chevènement a fait allusion à un livre que Philippe Raynaud et moi avons commis il y a longtemps (1990) : « *La fin de l'École républicaine* ». Le titre n'était pas de nous mais de François Furet, qui avait probablement mieux compris que nous ce que nos analyses impliquaient : L'École républicaine était condamnée par un excès d'utopisme dont le plan Langevin-Wallon, annonçant le « *tronc commun* »⁵⁷, était la quintessence.

⁵⁷ Élaboré en 1946 et en 1947 par une commission ministérielle présidée par Paul Langevin, puis par Henri Wallon, le plan Langevin-Wallon est assez caractéristique de l'« humanisme de gauche » qui

Elle se faisait forte de sélectionner rationnellement selon les véritables capacités et non pas selon l'héritage social. Sur cette utopie on a construit un système homogène qui n'a pas fonctionné parce que les familles ont perverti un système formellement égalitaire pour lui faire produire l'effet inverse de celui qui était recherché. « La fin de l'École républicaine », c'était pour nous l'École républicaine pervertie par sa propre utopie, son hybris peut-on dire.

Aujourd'hui l'École est considérée comme un lieu d'humiliation par beaucoup de gens. Nous disions déjà dans notre livre que ce fonctionnement à l'humiliation était pervers. Les classements PISA sur les inégalités sont instructifs à cet égard. L'École se veut encore, utopiquement, le lieu de la sélection juste. Mais celle-ci n'existe pas, à cause de la priorité de la famille et aussi parce que l'épanouissement des personnes peut se faire selon des rythmes et des voies très divers. Ayant méconnu ces évidences, l'école française s'est trouvée prise à contre-pied. Méritocratique, elle n'a pas réussi à se démocratiser, mais son emprise a contribué à assécher des voies de promotion plus traditionnelles. Le souligner était le cœur de la critique d'Ivan Illich, qui n'est plus à la mode mais qu'il ne faudrait pas oublier complètement. Il est en somme préférable d'avoir plusieurs systèmes de sélection qu'un seul, parce qu'ils peuvent jouer un rôle de rattrapage, de correction mutuelle. L'orientation vers l'apprentissage en Allemagne ou en Suisse est moins décevant, moins hypocrite, moins désespérant. En France, tout est joué, non pas « *avant que*

dominait au lendemain de la Libération. Ayant pour dessein l'égalité des chances des individus devant l'École (principe de justice), chacun devant accéder à la branche scolaire à laquelle ses aptitudes le prédisposent, il propose l'orientation des individus en fonction de leurs aptitudes et un vaste tronc commun pour tous les enfants, qui deviendront ainsi, quel que soit leur destin ultérieur, des citoyens et des travailleurs conscients et responsables.

nous ayons douze ans » comme disait Péguy dans un tout autre contexte, mais avant que nous ayons vingt ans.

Révéléateur et symbolique de cette « assignation » positive précoce est le phénomène des grands corps (conseiller d'État, inspecteur des Finances...) recrutés directement à la sortie de Polytechnique et de l'ENA. On pourrait très bien faire que l'ENA forme des administrateurs civils qui, ensuite, seraient promus ou non selon ce qu'ils auraient fait. On n'y pense même pas. Et quand on regarde qui nous gouverne actuellement on se dit que la méritocratie peut s'étaler avec une sorte d'insolence parce qu'elle se croit juste, qu'elle l'est même au premier degré. On peut considérer qu'il y a un excès de pouvoir de l'École par certains côtés.

Si on ajoute à tout cela que la carte scolaire rigidifie le système, on mesure à quel point ce système fonctionne à l'envers de la donation d'espérance qui fut la force de l'École républicaine que mon père a connue (bien que ce fût l'école libre dans son cas mais c'était pareil).

La question de l'urbanisme, de l'inégalité spatiale, est fondamentale pour l'École. J'observe que des projets tendent à améliorer les conditions des premiers apprentissages dans les zones « prioritaires » ou à y favoriser la création d'emplois au sein des ghettos. Très bien si cela contribue à humaniser le ghetto ou à le rendre un peu moins sinistre ! Mais le dissoudre... personne n'y pense ! Il y a longtemps, j'ai proposé que dans le revenu déclaré on inclue la valeur locative de l'appartement dont on est propriétaire et que l'on occupe, ce qui, dans le centre des grandes villes, pourrait augmenter de beaucoup la contribution de ceux qui accèdent aux tranches supérieures d'imposition. C'est peut-être invendable électoralement et impensable dans un contexte de concurrence fiscale pour attirer les premiers de cordée. Mais que vaut une politique qui contourne un enjeu aussi important ? Je ne vois pas, en tout cas,

comment on peut ne pas souhaiter une telle réforme qui serait socialement équitable et favoriserait la mixité sociale en faisant baisser le prix des appartements dans des endroits où l'on déplore qu'il soit trop élevé.

Dans le cadre en tout cas d'un système scolaire qui signifie à tant d'enfants qu'il n'y a pas d'espérance possible, tout en affichant un souci d'égalité, on ne peut pas croire que l'École aura une force intégratrice.

La question du récit national a été évoquée, ce qui m'a fait ressouvenir d'une émission où Anne Sinclair a dit à propos du baptême de Clovis : « Mais en ce temps-là, je n'y étais pas ». Qui d'entre nous peut être certain que ses ancêtres étaient « là » au VI^{ème} siècle ? Plaisanterie ! mais qui touche à la manière dont on entre ou non, dans le récit national. L'universalocommunautarisme où nous baignons, suggère de faire éclater ce récit et de ne proposer à chacun que ce qu'il est prêt d'avance à endosser. À ce renoncement, je préfère l'idée de reformuler le récit d'une manière qui facilite l'entrée à ceux qui viennent des marges, en le libérant de l'image de fixité dogmatique qui lui est généralement associée. C'est en substance ce que Paul Ricoeur a appelé « *identité narrative* », un récit attaché à un sujet, que l'on se fait à soi-même, mais qui évolue constamment, au cours de la vie d'un individu ou d'une collectivité. On voit sa vie très différemment à vingt ans ou à soixante-dix, il y a des remaniements du récit dans le cadre d'une certaine identité.

L'Europe pourrait être à cet égard une occasion à saisir. Il faut, dit-on, passer d'une histoire nationale à une histoire européenne. Il faudrait donc se mettre d'accord entre enseignants de l'histoire de tous les pays, sur ce qui s'est passé en 1870 ou (bien plus important) au cours de la montée vers août 1914. L'idée d'une histoire commune aux Européens promet nécessairement des débats à n'en plus finir sur les points sensibles, pour produire un récit plus fixe et orthodoxe encore, plus assommant, que celui avec lequel on veut prendre une distance. On croit plus

stimulant de partir des récits nationaux considérés chacun dans son ensemble, non comme une chaîne d'événements mais comme une proposition de sens, afin de les confronter, de les comparer comme les œuvres des différents peuples⁵⁸.

Il apparaîtrait ainsi que les voies anglaise, française, allemande... vers la modernité sont différentes. On pourrait enseigner le récit français en le comparant systématiquement au récit allemand... non pas pour donner raison à celui-ci ou à celui-là mais pour engager une intercompréhension en même temps qu'une problématisation de l'idée que chaque nation a d'elle-même, de son rôle et des choix qu'ont faits les générations antérieures. À la Réforme par exemple, Anglais, Français et Allemands ont pris des voies différentes, pour le bon et/ou pour le mauvais, il ne s'agit pas de stigmatiser ou de vanter l'une ou l'autre mais de montrer qu'il y a eu plusieurs chemins possibles, le nôtre et ceux des autres. Même pour ceux qui viennent d'un autre continent, une histoire nationale ouverte à la comparaison ne serait-elle pas potentiellement beaucoup plus intégrative qu'une histoire nationale « célibataire » centrée sur elle-même ?

Il faut toutefois prendre garde à ne pas tomber dans un universalisme abstrait et stérile. « On a fait quelque chose sur l'absolutisme, me dit une de mes petites filles, on a comparé Louis XIV avec un roi du Bénin » Si on l'avait comparé avec Henri VIII, c'eût été productif, mais l'évocation nécessairement vague d'une culture qui est aux antipodes géographiquement et culturellement n'a aucune chance de produire du sens, ni même d'intéresser. Au contraire, débloquent le récit national et le rendre plus accueillant, plus riche et plus ouvert sur l'humanité, ouvre une voie à l'intelligence et à l'imagination des enfants.

⁵⁸ À ce propos on devrait s'inspirer, dans la ligne du comparatisme toquevillien, du travail de Louis Dumont dans *L'idéologie allemande*, Gallimard 1991.

Le pluralisme des histoires nationales en Europe renvoie inévitablement à ce qui est leur fond commun, la culture biblique. Quand Dieu a voulu parler à l'humanité entière, ça n'a pas marché, comme en témoignent les mythes de la tour de Babel et du paradis terrestre (où l'humanité entière était pourtant réduite à deux individus !). Il résolut donc de faire alliance avec un peuple. Mais en ajoutant « *en toi seront bénies toutes les nations* » ! A partir d'un peuple on va vers l'entière humanité. C'était le programme. Les juifs et les chrétiens l'ont-ils réalisé ? Je ne le garantis pas. Mais l'essentiel est que nous avons reçu un message qui comportait l'affirmation non seulement d'un passage du particulier à l'universel, mais d'une consubstantialité du particulier et de l'universel, l'idée d'une humanité à plusieurs voies. Je ne vois pas comment nos écoles pourraient ignorer ce tréfonds essentiel.

Notre école rencontre bien sûr la question de la colonisation et des méfaits associés (pas seulement des méfaits sans doute) dont je n'ai pas le temps de traiter ici. Mais je dirai un mot de « *la concurrence des victimes* » pour reprendre le titre d'un livre connu d'un auteur belge, Jean-Michel Chaumont⁵⁹.

On choisit toujours ses victimes. Sur le Quai de la Fosse, autrefois centre naval de Nantes, où j'ai grandi, une « crypte de l'esclavage » tout à fait à sa place, donne d'excellentes informations sur la traite négrière. C'est de là que partirent de nombreux bateaux armés pour le trafic triangulaire. Mais il se trouve qu'exactement au même endroit, Carrier noya cinq mille personnes, au témoignage de Gueniffey⁶⁰. La bourgeoisie nantaise, dit-on, se disputait pour assister au spectacle en 1794. Pas la moindre plaque pour rappeler ce crime. Je ne souhaite pas

⁵⁹ *La concurrence des victimes. Génocide, identité, reconnaissance*, Jean-Michel Chaumont, éd. La Découverte 2010

⁶⁰ *La politique de la Terreur : essai sur la violence révolutionnaire, 1789-1794*, Patrice Gueniffey, éd. Fayard, 2000.

qu'on brandisse les colonnes infernales dans une polémique actuelle mais comment choisit-on les victimes ? Un député, au cours d'un grand numéro, très applaudi, à propos de l'esclavage en Libye⁶¹, a dit qu'il était lui-même descendant d'esclave. Il a raison mais il faut lui dire qu'il n'y a pas qu'une sorte de victimes et, comme je l'ai entendu dire à Annie Kriegel dans un débat, qu'« Il n'y a pas de peuple innocent ».

Le pénitentialisme suscite nécessairement une concurrence entre victimes. Cette concurrence ne peut être désamorcée qu'en quittant la prétention de juger et en entrant dans la compréhension. Les rituels discours devant le Vel d'hiv sont à cet égard critiquables, non seulement à cause de leur simplisme convenu (la France en bloc coupable...), mais aussi parce que les responsables politiques n'ont pas à s'ériger en juges de leur pays, leur devoir est de poursuivre une histoire qu'ils doivent comprendre avec toute l'exigence, l'exactitude et la largeur de vue dont ils sont capables.

Je terminerai par quelques mots sur la laïcité qui n'est pas une séparation étanche entre le religieux et le politique (la morale des instituteurs et celle des curés, c'était la même !) mais plutôt un règlement de copropriété. La séparation de 1905 en effet, après la résiliation du concordat avec le Vatican, a été organisée sur le fond d'une coexistence aussi profonde que naturelle entre le religieux chrétien (en particulier catholique) et le politique.

⁶¹ L'esclavage en Libye a valu au gouvernement cinq interpellations de députés de tous bords le 21 novembre 2017. L'intervention de Max Mathiasin, élu de Guadeloupe, évoquant son propre passé familial, a été saluée par une *standing ovation* : "Sur la planète, il y a des passés qui ne finissent pas de passer (...) Ma grand-mère m'a raconté : son grand-père est né en Afrique en homme libre, il a été capturé et vendu, il est arrivé en Guadeloupe en esclave", a-t-il témoigné lors des questions au gouvernement. Et "aujourd'hui en Libye des migrants africains en route vers l'Europe sont vendus aux enchères comme esclaves par des trafiquants", a-t-il ajouté.

C'est l'implicite dans notre héritage laïque, il nous oblige à tisser, autant que possible, un rapport analogue avec les religions venues d'ailleurs, en particulier l'islam. La laïcité est quelque chose qu'il faut faire vivre par le débat avec toutes les instances spirituelles. Rien de plus stérilisant que de prétendre exclure les représentants des religions du débat civique sur les questions de société, exclusion décrétée moins par des laïques que par ces modernes individualistes dogmatiques, dont a parlé Natacha Polony, pour lesquels seuls comptent les droits de l'individu.

Une intégration délibérative pourrait être une dimension de la laïcité où il faudrait introduire les responsables musulmans tout en refusant dans l'islam une volonté de faire société à part, infiniment plus répandue que le terrorisme. La laïcité c'est faire société ensemble et discuter du fond, ouvrir la discussion pour que la société soit unie : tout le monde est admis à la discussion et tout le monde doit vivre ensemble. Vouloir faire une société homogène en refusant un débat impliquant les appartenances religieuses est complètement contradictoire.

Nous devons en somme « débloquer » notre idée de la France, de la laïcité, de la justice sociale, de l'École, l'enrichir, pour qu'un horizon d'espérance puisse être offert aux arrivants, en particulier aux enfants de l'immigration qui sont issus de cultures très différentes de la nôtre

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

Merci, Paul Thibaud, pour cet éloge de l'intégration délibérative... et de la laïcité puisque c'est un peu la même chose.

Vous avez parlé des musulmans. Je crois qu'il y en a quelques-uns au lycée Le Corbusier. Je vais donner la parole à Mme

Catherine Robert qui a mis en œuvre ce projet d'*Anthropologie pour tous* dans son lycée d'Aubervilliers.

CATHERINE ROBERT

Le Lycée Le Corbusier à l'école de l'enquête

Merci, Monsieur le ministre.

Les analyses que je vais exposer ici portent sur un terrain bien particulier : celui du lycée Le Corbusier, à Aubervilliers, en Seine-Saint-Denis, dans l'Académie de Créteil. Elles sont l'œuvre d'un collectif d'enseignants et de chercheurs (Christian Baudelot, Jean-Loïc Le Quellec, Raphaël Giromini, Nicolas Grimal, Valérie Louys, Isabelle Richer et moi-même). Cette réflexion part des expériences pédagogiques menées au lycée Le Corbusier : la connaissance de la réalité scolaire qu'elle reflète est nécessairement soumise aux limites de ce point de vue circonstancié. Elle doit être prise comme telle.

1. Le lycée Le Corbusier en chiffres.

En 2017, 89 % des élèves passant le baccalauréat au lycée Le Corbusier l'ont obtenu (la moyenne nationale est de 87,9 %). La situation est inattendue dans la mesure où les indicateurs sociaux laissent espérer un taux moins élevé. Deux traits caractérisent cette population scolaire : d'abord l'immense diversité des origines géographiques (11% des élèves sont nés de deux parents eux-mêmes nés en France, quand les parents des autres lycéens viennent d'au moins soixante-douze pays différents, et même davantage si l'on tient compte des pays d'origine du père, de la mère et des quatre grands-parents) ; ensuite, l'homogénéité sociale fait que la modestie, sinon la

précarité, constituent le décor social du lycée. En 2015 (dernières statistiques académiques à disposition), 49,8 % des élèves étaient issus de familles de catégories sociales défavorisées et seulement 13,7 % de familles de catégories sociales favorisées.

La population d'Aubervilliers, très mouvante et très mêlée, a évolué au fil du temps : présence de l'immigration espagnole dans le quartier de la Petite Espagne, immigration nord-africaine, puis immigration chinoise depuis que le secteur de vente en gros du sud de la ville constitue la plus grande zone d'import-export d'Europe, immigration kurde du refuge politique, etc. Un recensement effectué sur les inscrits au lycée en 2010-2011 à partir des noms des élèves compte environ 80 % de noms à consonance étrangère, contre 20 % à consonance française. De même, les territoires dont proviennent les élèves inscrits en 2016 au projet Thélème ou leurs parents, sont, par ordre alphabétique : Algérie, Bangladesh, Brésil, Bulgarie, Cambodge, Cameroun, Chine (surtout du sud-ouest, région de Wenzhou), Comores, Congo-Brazzaville, Congo-Kinshasa, Côte d'Ivoire, Égypte, France, Guyane, Haïti, Île Maurice, Inde, Jordanie, Kazakhstan, Kurdistan, Madagascar, Mali, Maroc, Martinique-Guadeloupe, Mayotte, Pakistan, Palestine, Portugal, Réunion, Roumanie, Russie, Sénégal, Serbie, Soudan, Sri Lanka, Syrie, Tunisie, Turquie. Cette liste est à peu près la même lorsque l'on demande, en 2017, quels sont les pays où vit la famille proche des élèves.

Cette pluralité des origines géographiques engendre une immense diversité culturelle au sein de notre établissement, laquelle se traduit aussi par une grande diversité des croyances et des représentations. On ne saurait la réduire à une conception unifiée. Les cultes chinois sont polythéistes ou panthéistes. Le taoïsme, le bouddhisme, le culte des ancêtres, le confucianisme sont autant de formes de croyance possibles pour les élèves d'origine chinoise. Ajoutons à cela des athées, des agnostiques, des représentants de l'hindouisme, des coptes

orthodoxes, des Ethiopiens orthodoxes, des protestants évangélistes, des pratiquants du Vaudou, des Témoins de Jéhovah, des adeptes du kemitisme panafricain, des juifs, des chrétiens, des alévis, des animistes, etc. Cette liste, qui ne saurait être exhaustive (la loi française interdit de relever ces données), oblige néanmoins à rompre avec la représentation dominante qui fait de l'islam la référence religieuse unique en banlieue, à supposer d'ailleurs que l'islam soit un système unifié de pratiques, ce qui n'est absolument pas le cas. Là encore, les élèves l'illustrent : rien de commun entre l'islam de Mayotte, celui des Pakistanais, celui des descendants des paysannes des Aurès qui racontent le pouvoir des djinns à leurs petits-enfants, celui des Maliens, etc. Cette situation diffère profondément du contexte de la Troisième République, où existait, en France, quasi exclusivement une seule religion dominante (et particulièrement active dans le champ scolaire), le catholicisme. L'État ne se trouve plus aujourd'hui face à une seule religion, mais à plusieurs ; de plus, il n'a pas seulement à composer avec des religions, mais aussi avec des systèmes de représentations qui ne sont pas religieux et tiennent parfois les récits messianiques, la linéarité eschatologique et la conception occidentale de l'Histoire pour des délires plaisants.

Le lycée Le Corbusier n'est pas une exception. Une grande enquête réalisée par l'Insee et l'Ined sur les trajectoires et les origines des personnes venues en France au fil des sept grandes vagues d'émigration de la seconde moitié du vingtième siècle (enquête TeO) montre que près d'un tiers de la population française est aujourd'hui issue d'une immigration, soit de première, soit de seconde génération. Cette proportion augmente considérablement (beaucoup plus de la moitié) si l'on prend en compte les immigrations des grands-parents et ascendants : Italiens, Polonais, Espagnols, Russes, etc.

Conséquence de la diversité des origines géographiques, la situation linguistique des élèves est particulière. Lors d'une enquête menée en 2016, 24 % des répondants déclarent parler

à la maison le français et le français seulement, 48 % déclarent parler le français et d'autres langues, 28 % déclarent parler d'autres langues sans mentionner le français. Concernant les langues parlées par les grands-parents, les écarts se creusent : le français seulement, 8 % ; le français et d'autres langues, 20 % ; d'autres langues que le français, 72 %. Les bilinguismes les plus fréquents – hors langues enseignées au lycée – sont franco-arabe et franco-chinois. En outre, pour l'ensemble des langues déclarées, plus d'un quart des élèves parle des langues non-indo-européennes : certains élèves parlent des langues sans distinction de genre, d'autres avec deux, trois, cinq, six, sept, onze, voire douze genres. La proportion des élèves parlant différents types de langues en fonction de l'ordre SVO (Sujet, Verbe, Objet) est la suivante : SVO 77 %, VSO 12 %, SOV 10 %. Au moins douze systèmes d'écriture sont attestés pour les langues représentées (latin, arabe, han, tamoul, tfinagh, devanagari, cyrillique, khmer, bengali, grec, balinaï, thaï).

2. De l'observation à la réflexion.

Ces observations entraînent quelques pistes de réflexion. L'apprentissage du français gagnerait au comparatisme. Ainsi, le féminin est généralement marqué par un E final en français, alors qu'il est en T initial et final en berbère. Réexpliquer les règles de morphologie permettrait peut-être aux élèves d'en saisir le caractère relatif, et de moins considérer la règle comme un dogme arbitraire. Par ailleurs, comprendre le lien entre les mots et les représentations est indispensable autant pour les élèves que pour les enseignants. La complexité de la désignation des genres, la subtilité des manières de dire l'être, etc. constituent autant d'obstacles épistémologiques à élucider pour une présentation plus claire de ce qui peut apparaître comme une évidence à un enseignant locuteur français, familier des catégories intellectuelles et conceptuelles propres à la culture occidentale. Il est impératif d'insister sur

l'apprentissage du lexique (davantage à cause de l'origine sociale plutôt que culturelle des élèves). Si la langue parlée à la maison n'est pas le français, dans la majorité des cas, elle est une langue dont le lexique est celui du quotidien, peu encline à l'abstraction et à la richesse du vocabulaire savant.

3. De la réflexion à la pratique.

Ajouter du lexique est nécessaire mais pas suffisant. Il est évident que les enfants doivent savoir lire, écrire et compter. Mais faire cours en français n'est pas seulement faire des cours de français. La notion de maîtrise de la langue est extrêmement confuse. Sa mesure est très difficile. Pour déterminer le niveau de maîtrise des élèves en français ou d'autres langues, il faudrait connaître précisément le lexique qu'ils y possèdent et pouvoir mesurer leur capacité à tenir une conversation simple, lire le journal, comprendre les dialogues d'un film, suivre un cours, etc. Le nombre de mots en français est de l'ordre du million si on compte toutes les formes conjuguées ou accordées ainsi que les variantes orthographiques. En éliminant ces redondances, on tombe à quelques centaines de milliers de mots, dont beaucoup sont archaïques ou très techniques. Le *Grand Robert de la langue française* affirme comporter 100 000 entrées sur son site officiel. En se concentrant sur les termes les plus courants, on tourne autour de plusieurs dizaines de milliers. Mais, en français, quelques centaines de mots suffisent pour s'exprimer (le *Journal en français facile*, diffusé sur RFI, fait usage de 300 mots pour éclairer l'actualité). La plupart des Français utiliseraient environ 5 000 mots dans leur vie quotidienne, dont 600 de manière très récurrente. Environ 10 % de la population française compose avec un vocabulaire courant d'environ 500 mots.

Les notes qu'obtiennent les élèves du lycée Le Corbusier aux épreuves orales et écrites de français, à l'issue de la classe de première, ne marquent pas d'écart par rapport aux moyennes

du département et de l'académie. Cela dit, l'homogénéité sociale des élèves du lycée Le Corbusier, qui appartiennent quasi tous à des milieux populaires, incline à considérer leur rapport à la langue selon la distinction posée par Bernard Lahire entre le rapport « *scriptural-scolaire* » et le rapport « *oral-pratique* » au langage. La pédagogie repose sur une objectivation écrite des savoirs et suppose la maîtrise d'un rapport métalinguistique à la production du sens. L'écriture et la grammaire, remarque Bernard Lahire, « *sont au centre de la constitution historique d'un rapport plus distancé au langage* ». Voilà le rapport au langage qu'il faut tâcher d'élucider et de maîtriser avant d'en venir à l'apprentissage des listes de vocabulaire.

Il s'agit donc de prendre la langue comme objet. Exploiter la plasticité linguistique des élèves et les connaissances, même partielles, qu'ils possèdent autrement qu'en français, pourrait être le moyen de renforcer leur maîtrise de la langue en renforçant leur usage objectif du langage. Si la langue peut être prise comme objet, et pas seulement comme outil, il en va de même pour la culture, autant dans le domaine scientifique que dans celui des humanités. Il faudrait donc que tous (enseignants et élèves) apprennent ce qu'il en est du rapport scriptural-scolaire au savoir, et se l'approprient : il est très difficile, voire impossible, quand on est familier d'un seul de ces types de rapport à la langue, et plus généralement à la culture, de deviner seul qu'il en existe un autre.

Pour ce faire, il faut nécessairement en passer par l'anthropologie sociale (comme méthode et pas seulement comme but). Comme *La Main à la pâte* dans le domaine des sciences et des technologies, *L'Anthropologie pour tous* propose un laboratoire d'initiation aux sciences humaines. Cela permet de comprendre ce qui fonde les représentations et les comportements, qui, bien souvent, relèvent d'invariants communs sous une apparente diversité.

Tout travail en groupe suppose solidarité, écoute et attention à l'autre. Le travail d'enquête auquel s'emploie le projet Thélème (atelier culturel hebdomadaire) correspond à ce que nous savons être pédagogiquement profitable, et pourrait être mené dans n'importe quel établissement scolaire. Il réunit des enquêteurs qui ignorent *a priori* les caractéristiques de leur objet. Élèves, enseignants et savants qui participent à l'enquête n'ont évidemment pas tous les mêmes connaissances théoriques, et le savoir des uns éclaire les autres. Tous les élèves, quelles que soient leurs performances académiques, sont donc sollicités pour faire preuve d'intelligence, et tous en sont capables. Égalité et modestie sont de mise au cours des phases d'élaboration d'un questionnaire, puisque tous les participants ignorent les futurs résultats de l'enquête. Le rapport magistral habituel est ainsi réaménagé. On cherche ensemble, parce que personne ne pourra trouver tout seul, pas même le professeur ni le sociologue ou l'anthropologue. Parce que la théorie est utile à l'analyse, on apprend quand on a besoin du savoir pour comprendre des situations concrètes. Une littérature scientifique existe sur les objets d'étude choisis : sa découverte et sa lecture deviennent nécessaire quand elle permet de répondre aux questions qu'on se pose ensemble. Le professeur peut alors indiquer des pistes bibliographiques : les élèves se découvrent lecteurs des travaux de sciences sociales qui ont traité avant eux de leur objet d'enquête. Plus généralement, ils éprouvent la nécessité d'ouvrir des livres et développent le goût de l'étude. Pour être efficace, le questionnaire doit être réalisé avec les pairs des enquêtés : il faut trouver le vocabulaire adéquat et trouver les bonnes questions, ce que seul un travail collectif permet de faire. S'intéresser, entre autres, aux représentations des cultures d'origine des élèves rompt avec cette hiérarchie des normes et renouvelle les perspectives d'apprentissage. Cette démarche est souvent mal comprise : il ne s'agit pas d'offrir les élèves en sacrifice aux fantasmagories identitaires. Les cultures d'origine

sont intéressantes en elles-mêmes, pour les élèves autant que pour leurs professeurs qui bien souvent les ignorent. Et si elles intéressent les professeurs, ce n'est pas seulement parce que leur connaissance aurait des vertus psychologiques ou empathiques. Demander aux élèves de raconter les histoires et les mythes que rapportent leurs aïeux a un intérêt d'abord et avant tout scientifique : les grands-parents et les parents savent des choses qu'on ne pourrait pas connaître sans les interroger. Il ne s'agit pas d'enquêter pour panser, il s'agit d'enquêter pour penser. Le projet intellectuel des sciences sociales n'est pas de transformer les représentations en drapeau communautaire. De même que l'Histoire ne vise pas à constituer le mémorial du pathos, l'enquête anthropologique et sociologique n'a pas pour but la revendication d'une identité exclusive. Elle vise plutôt à établir combien ces identités sont plurielles, diverses et hétérogènes. Les jeunes ayant grandi en banlieue empruntent des éléments parfois disparates pour se « bricoler » une identité mouvante, comme l'est celle de tout être social. Et il y a fort à parier qu'il en va à Guéret comme à Aubervilliers... Les sciences sociales constituent, pour tous et pour chacun, un outil stratégique permettant de progresser en se réappropriant le monde à sa manière, dans le respect de l'autre, en comprenant ce qui fonde ses représentations et ses comportements, et en trouvant bien souvent du commun derrière la diversité. Comme dans un organisme vivant, les composantes du corps social peuvent être de nature différente : cela ne les empêche pas de fonctionner ensemble.

4. L'anthropologie pour tous.

La prise de conscience du rapport que chacun entretient au savoir ne peut être opérée que par lui-même. Il ne s'agit pas de faire des cours de sociologie en plus mais de faire des enquêtes ensemble. S'emparer des représentations comme objets étudiables : voilà ce que font les sciences humaines et voilà

pourquoi elles sont les outils indispensables d'une mise à distance critique. On ne peut pas considérer le savoir autrement qu'on a l'habitude de le faire, tant qu'on n'a pas compris que d'autres manières de le considérer sont possibles. Pareillement, on peine à enseigner à ceux qui ne considèrent pas le savoir comme on a soi-même l'habitude de le faire, tant qu'on n'a pas compris que leur manière de le considérer est autre, mais pas nécessairement hostile.

Nous empruntons à Barbara Cassin ses analyses sur le « *géométral des différences* », les « *intraduisibles du patrimoine* » et la nécessité d'une « *déterritorialisation* » que l'on peut appliquer à l'enseignement des cultures : « *c'est depuis ailleurs que l'on voit sa langue, sa culture, comme une, entre autres, et non comme le vecteur de l'universel – il faut au moins deux langues pour savoir qu'on en parle une. Du coup, son horizon est un relativisme conséquent, non pas subjectiviste (...), ni communautariste (avec menace de replis identitaires)* ». Chaque culture, y compris la culture scolaire, qui bien souvent s'autoproclame « culture générale », tire toujours bénéfice de la rencontre avec un autre système de représentations.

Tous les éléments de la culture scolaire pourraient être présentés comme des objets relevant d'un système particulier, intéressant en soi, mais incapable de valoir universellement. Une visite au Louvre, dès lors, n'est plus le pèlerinage dans le temple qui regroupe ce qu'il faut connaître pour être cultivé, mais une aventure exploratoire, qui permet d'aller de monde en monde, des Antiques aux peintres de la Renaissance italienne, des collections des maîtres du Nord à celles de l'Égypte pharaonique. On découvre à chaque fois des cultures, des ontologies, des façons de considérer le monde et l'homme, et l'on se fait anthropologue, comme on peut aussi le devenir en circulant entre toutes les théories créées pour rendre compte de la condition humaine. Cela suppose évidemment de former les enseignants à l'épistémologie de la discipline qu'ils enseignent (ce qui est encore trop rare). Cette démarche est

intellectuellement plus profitable que de considérer que certaines intelligences demeurent incapables d'investir tel ou tel domaine, au prétexte qu'elles n'y sont pas destinées.

Soucieux de familiariser les élèves avec les éléments d'un capital culturel qu'ils savent socialement discriminant, les enseignants – toujours bienveillants – mènent les élèves vers les œuvres en les présentant comme esthétiquement et socialement légitimes. Si cette légitimité est présentée de façon dogmatique, elle risque d'humilier ceux qui ne connaissent pas ces œuvres et pensent se le voir reprocher. Notre propos n'est pas de disqualifier la culture classique mais de dépasser le rapport de domination dans lequel elle s'inscrit habituellement. Considérer tout objet intellectuel ou culturel comme objet d'enquête possible ouvre la curiosité à tous les systèmes de représentation, à ceux dont les élèves ont l'habitude comme à ceux auxquels ils sont étrangers.

Ce « *relativisme conséquent* » évite les égarements de la sectorisation des enseignements, autant que ceux du sectarisme des valeurs. Il est un universel méthodique qui n'entre pas en conflit avec les valeurs de l'École républicaine. S'intéresser aux différences et les connaître n'interdit pas que l'on discute de la meilleure façon de vivre ensemble, sans pour autant imposer une manière d'être plutôt qu'une autre, ou confondre le particulier avec l'universel. L'explication ne fonde pas l'excuse. Le comparatisme informé et antidogmatique n'est pas un relativisme culturel, encore moins le ferment multiculturel de la juxtaposition des ghettos. Certains usages, même si on les comprend, ne sauraient être permis dans le cadre d'une société fondée sur des principes de vie commune. La fermeté sur les principes républicains demeure indéfectible.

Quitter le point de vue limité que nous avons du monde dans lequel nous vivons, apprendre le travail citoyen d'écoute de l'autre, de délibération, de réflexion et d'esprit critique, conditionne mais ne remplace pas la réflexion sur le vivre-ensemble. À chaque fois, il s'agit d'aller de la pratique à la

théorie qui l'éclaire. Bien des ignorances tombent alors, et avec elles, bien des incompréhensions. On peut débattre à l'infini sur la comparaison entre les pratiques, mais on peut réussir à faire cesser le conflit quand on élucide les raisons de ces pratiques. De même que l'on pourrait débattre à l'infini sur les différences entre les croyances, que seule la raison permet d'exposer sereinement. Les comparer permet de les replacer dans le statut d'adhésion qui est le leur : improuvable mais explicable.

Pour ces raisons, aborder l'immense variété du répertoire des mythes (c'est-à-dire des manières dont l'humanité représente et explique le monde et la condition humaine) est la seule manière de rendre effectif un enseignement laïque des cultures. Choisir, comme proposé par les programmes, d'enseigner le « *fait religieux* » reviendrait au contraire à réduire la diversité mythologique aux seuls trois monothéismes, en ignorant, du fait d'un ethnocentrisme dommageable, que toute explication mythique n'est pas nécessairement religieuse. Si la République française « *respecte toutes les croyances* », comme l'indique l'article premier de sa Constitution, il est évident qu'elle ne peut pas réduire l'enseignement de ces croyances à celui des trois monothéismes. Comment décemment admettre que l'enseignement du « *fait religieux* » puisse rendre compte de la diversité culturelle, notamment pour les cultures dans lesquelles la religion n'est pas un fait ? Croire que les hommes ne croient pas, au prétexte qu'ils n'ont pas de religion, serait commettre une erreur intellectuelle en même temps qu'une faute morale fondée sur le mépris et la méconnaissance. L'exploration de la *terra incognita* culturelle suppose des explorateurs sans œillères...

Aborder les mythes en adoptant la position comparatiste, ni subjectiviste, ni communautariste, est la condition *sine qua non* d'une laïcité en acte. Sa conséquence est une tolérance identitaire : comment admettre en effet qu'on puisse construire

une identité universelle sur une seule interprétation du monde ? Nos élèves le savent, puisqu'ils croisent des cultures et des identités différentes en leurs représentations et leurs actions ; et tous gagneraient à l'apprendre : c'est depuis l'autre qu'on se connaît mieux soi-même. L'intégration républicaine est donc possible par deux biais : la solidarité, c'est-à-dire la mise en œuvre d'un véritable travail collectif, et le dialogue né du comparatisme anthropologique.⁶²

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

Merci, Mme Robert, pour ce témoignage, pour nous avoir laissés voir que la connaissance des cultures de l'Autre peut être un moyen de la fraternité, c'est ce que j'ai compris.

Je vais laisser le soin de conclure la table ronde à M. Edouard Geffray qui maîtrise une responsabilité essentielle : les ressources humaines des deux ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur.
Comment faire, Monsieur le directeur ?

ÉDOUARD GEFFRAY

École et transcendance : liberté, égalité, fraternité, laïcité

Je suis heureux de m'exprimer parmi vous en tant que serviteur de l'État. C'est par la voie des concours que je suis devenu maître des requêtes au Conseil d'État et je vis depuis quarante ans en banlieue parisienne. En tant que serviteur de l'État, je

⁶² Pour plus d'informations, voir www.anthropologiepourtous.com ainsi que les *Carnets* et *Analytiques* de *L'Anthropologie pour tous*, à retrouver sur le site.

crois à l'École républicaine, je sais ce qu'on lui doit et je crois au projet d'intégration républicaine qui a été fort bien décrit par tous les orateurs.

Je me contenterai d'en faire la synthèse en présentant ce projet comme *l'expérience quotidienne de la construction d'une destinée partagée*. Cette construction est un défi précisément parce qu'elle est une expérience quotidienne et qu'à chaque génération, au gré des circonstances, des environnements, des évolutions de population, on découvre des fragilités éventuelles mais aussi et surtout des espaces de respiration nouveaux. Elle apparaît ainsi comme un projet constamment réactualisé, dans la fidélité à des valeurs atemporelles.

L'École est au cœur de ce projet d'intégration républicaine.

D'abord parce qu'elle est indissociable de l'histoire de la République en cela qu'elle institue le contrat social (Natacha Polony disait justement que l'École est une institution). J'appréciais le mot « instituteur », non par une pseudo-nostalgie, mais parce que, sémantiquement, il exprimait parfaitement cette fonction consistant à « instituer » les savoirs, les personnes et une certaine relation à l'autre qui définit notre contrat social.

Outre le fait qu'elle institue, l'École est un lieu où se vit effectivement l'expérience du creuset et de l'intégration.

C'est la raison pour laquelle le projet républicain est fondamentalement transcendant. La transcendance est en effet le dépassement de soi. Or le projet républicain propose un double dépassement de soi : le dépassement de soi par l'individu et le dépassement d'elle-même d'une société, d'une collectivité qui accepte, sans les renier, de considérer comme seconds ses autres critères de définition, de division, d'identification, au bénéfice d'un critère premier qui est la volonté d'avoir une destinée partagée avec un autre dont on est

par ailleurs potentiellement extrêmement différent.

C'est à ce dépassement de soi que forme l'École.

Elle forme un individu autonome, en capacité d'accéder à la *liberté*.

Elle forme des individus qui vont détenir une égale part de souveraineté. C'est ce qu'on appelle l'*égalité*.

Et elle leur fait vivre, par le biais des « classes » correspondant à des classes d'âge, cet embryon de la *fraternité* qu'est la camaraderie.

Tout cela est possible parce qu'il y a, notamment, un dénominateur commun, la *laïcité*.

Bien qu'elle soit aujourd'hui souvent mal comprise, la laïcité est simplement le refus d'assujettissement du politique au religieux et du religieux au politique.

Chacun connaît ses conséquences juridiques mais il n'est pas mauvais de les rappeler :

La première est la neutralité de l'État à l'égard des cultes ; la seconde est l'interdiction faite à quiconque d'opposer une norme religieuse pour se dédouaner ou fragiliser la norme civile. Le contrat est clair et doit être clairement expliqué, notamment aux jeunes gens. Et, pour avoir accessoirement travaillé dans l'égalité des chances, je peux témoigner que des étoiles s'allument dans les yeux de ceux qui vous écoutent, quelle que soit leur confession, quand vous leur dites que :

1°) La laïcité est un principe de liberté dont l'objet est de garantir la liberté individuelle, c'est-à-dire la liberté de croire, de ne pas croire et de changer de religion. Il ne s'agit pas de s'opposer à la croyance, il s'agit de la rendre pleinement possible, et libre, sans interférence de l'État et dans le respect de celle d'autrui.

2°) La laïcité est un principe d'inclusion qui garantit à chacun que, dans son rapport avec l'État, jamais sa confession ne sera regardée comme majoritaire ou minoritaire, « bonne » ou

« mauvaise », elle sera tout simplement « non regardée ». C'est ce qu'exige le principe de neutralité.

3°) La laïcité est un principe de respect qui justifie que soit interdit à l'École le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse. Pourquoi ? Parce que l'École accueille des enfants mineurs, c'est-à-dire des êtres en construction. La jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme (CEDH) dit d'ailleurs clairement que la transmission de la foi ou de l'absence de foi, donc d'une relation à un certain absolu divin – qu'on y croie ou qu'on n'y croie pas – relève principalement de la sphère familiale. C'est d'abord cette transmission que respecte l'École. Elle crée ainsi les conditions du respect de ce rapport personnel à une transcendance et ouvre en même temps une autre transcendance, civile celle-là, non pas concurrente mais qui fonde le respect de la transcendance religieuse. Vous le voyez, la liberté, l'égalité et la fraternité impliquent et sont en même temps reprises par le principe de laïcité.

Quand on est animé par la conviction que suppose ce projet d'intégration républicaine, on comprend l'extraordinaire modernité de la République dans une société de plus en plus plurielle.

C'est pourquoi je ne fais pas partie des gens qui s'auto-flagellent en permanence sur le thème : « C'en est fini de l'intégration ! On ne sait plus faire !... ». Bien sûr qu'on sait faire ! Et je peux vous garantir que je sais de quoi je parle : j'habite à deux kilomètres de Sarcelles depuis trente-neuf ans et mes enfants vont à l'école dans la ville où j'étais moi-même scolarisé. Le paysage a changé, la diversité s'est accrue. Mais peut-on en conclure que l'École républicaine n'intégrerait plus ? Bien sûr que non. En revanche, la société et son École doivent verbaliser de nouveau, positivement et sereinement, les valeurs et les termes de notre contrat social. Le problème est qu'aujourd'hui tout cela est parfois relégué dans un vague

imaginaire implicite. Or le projet républicain n'est pas un projet implicite. C'est un projet volontariste, ouvert, fondé sur des valeurs partagées, et qui doit donc s'exprimer !

À cet égard, en tant que DGRH de l'Éducation nationale, je crois que nous avons aujourd'hui un enjeu majeur avec la formation des enseignants.

On entend déplorer une contraction des viviers, qui serait aggravée par la difficulté de la masterisation... Or l'Éducation nationale attire aujourd'hui plus 150 000 candidats par an, soit une personne sur sept dans une génération (800 000 personnes) ! Je ne connais pas d'autre métier qui attire aujourd'hui une personne sur sept de chaque génération.

Pourquoi un tel attrait ? Nos enseignants aspirent à rejoindre l'École parce qu'ils croient à son sens, à ses missions, à ses valeurs. Ils veulent profondément transmettre, promouvoir et former des jeunes, en construisant leur autonomie et leur esprit critique. Ils arrivent empreints de cet imaginaire collectif implicite dont je parlais. Mais ils ne sont pas toujours formés à l'explicitier. Il est donc impératif, par une formation adaptée, de renforcer leur capacité à s'imprégner du modèle républicain, à le verbaliser et à le porter au quotidien. De même que le français n'est pas l'affaire du seul professeur de Lettres, il n'y a pas *un* professeur de projet républicain. Il y a des figures républicaines auxquelles nous avons tous cru. Je pense, disant cela, à certains de mes professeurs qui, sans forcément parler de la République, l'incarneraient ! Encore faut-il, pour incarner la République, savoir de temps en temps la verbaliser et être en capacité de répondre à ses éventuelles mises en cause.

Natacha Polony citait le cas d'une enseignante qui, au lendemain des attentats de *Charlie hebdo*, à une question sur le projet de « charte de la laïcité », répondait qu'elle ne voyait pas très bien comment elle pourrait enseigner la laïcité à ses élèves parce qu'elle-même « ne voyait pas ce que c'était ». Ceci illustre la nécessité de donner à chacun, quelle que soit sa discipline, le

« bagage », historique notamment, qui lui permette de comprendre, connaître, et expliquer les valeurs de la République. C'est la condition de notre capacité collective à faire vivre ce projet qu'on appelle la République, qui respecte les convictions de chacun de ses enfants, et qui n'en laisse aucun sur le bord du chemin. Nos enseignants y croient, c'est le projet qu'ils servent, ce sont ces valeurs que nous voulons leur donner les moyens d'expliquer et de transmettre.

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

Merci, M. Geffray, de cet exposé court mais puissant et roboratif.

Débat final

DANS LA SALLE

Vos interventions, toutes passionnantes, donnent à voir l'affrontement entre deux visions du modèle républicain, d'une part celle de M. Thibaud et de Mme Robert, d'autre part celle de Mme Polony, de M. Chevènement et peut-être un peu de M. Chanet qui était un peu plus théorique.

Quand on parle de « modèle républicain », il faut préciser qu'il est question du modèle républicain français.

Si on parle de modèle républicain tout court, ce que disent M. Thibaud et Mme Robert est assez cohérent. Mais dans cette vision le modèle français devient un parmi d'autres, c'est-à-dire qu'on se rapproche de la vision d'un vivre ensemble à l'américaine.

Ma question concerne le modèle français : Mme Polony parlait de transmettre un vieux monde aux enfants. Mais ne faut-il pas

que les enfants soient déjà préparés à aimer ce monde ? L'École n'arrive-t-elle pas un peu trop tard ? Ne faut-il pas que les enfants soient déjà préparés à voir ce monde comme nous aimerions qu'ils le voient, à entendre dans les discours des professeurs, même formés comme vous le souhaiteriez, ce qu'on aimerait qu'ils entendent ? Ne serait-ce pas le rôle de la famille, de la société, de quelque chose qui viendrait avant l'École ?

CATHERINE ROBERT

Je ne crois pas qu'enseigner consiste à imposer aux élèves une certaine vision du monde mais plutôt à leur apprendre à regarder.

DANS LA SALLE

Enseigner, transmettre un savoir et former des citoyens républicains français, ce n'est peut-être pas tout à fait le même chose. Il y a des gens qui connaissent par cœur l'histoire de France et citent Rimbaud et qui détestent ce pays, qui préfèrent vivre aux États-Unis, tandis que de simples ouvriers ou des agriculteurs sont profondément français, très attachés à la langue, au patrimoine et même à une histoire qu'ils connaissent comme un roman national très vague sans maîtriser précisément les dates ni tous les détails de cette histoire.

CATHERINE ROBERT

Je rappelle que Metternich fut le seul à ne pas commettre de

fautes d'orthographe à la dictée de Mérimée⁶³...

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

Il faut donc bien transmettre, malgré tout. C'est la fonction essentielle de l'École.

NATACHA POLONY

Il me semble que différentes choses se mêlent dans votre question.

Le rôle de la famille est essentiel. Il serait d'ailleurs intéressant d'étudier le rôle de la famille en rapport avec l'École. Vous avez raison, la façon dont la famille va introduire l'enfant dans le monde varie beaucoup. Et il faut en effet une volonté d'ouvrir le regard de l'enfant et, sans lui faire « aimer » ce pays, ne pas lui transmettre les blessures qu'on a pu recevoir soi-même.

Différentes études montrent que la réussite scolaire d'un enfant est déterminée moins par la capacité qu'a sa famille de l'aider que par l'image que les parents ont de l'École et de son rôle. Cela change énormément de choses et il faut en tenir compte.

Le rôle d'un professeur n'est pas d'imposer une vision mais de transmettre d'abord des savoirs considérés comme universels mais aussi une culture pour que chaque enfant puisse comprendre dans quelle société il vit, quel est le monde qui l'a

⁶³ La dictée faisait partie des passe-temps de la cour de l'empereur Napoléon III. Mythe ou réalité, la dictée attribuée à Mérimée a mis à l'épreuve les souverains ainsi que leurs invités. Napoléon III commit 75 fautes, l'impératrice Eugénie, 62, Alexandre Dumas fils, 24. Seul l'ambassadeur d'Autriche, le prince de Metternich, n'en fit que 3.

amené là où il est. Il en fera ce qu'il veut ensuite. Cela nécessite bien sûr une vision commune de cette culture.

Le problème, me semble-t-il, est d'avoir pensé pendant des décennies que l'École doit être axiologiquement neutre, ne pas porter de valeurs, rester dans la pureté rationnelle et scientifique. On le voit par exemple dans l'enseignement de la littérature où on a abouti à une vision extrêmement technique de l'analyse littéraire qui vide les textes de leur substance et ne permet pas de transmettre l'amour du beau. Il y a des moments où le professeur doit être celui qui fait aimer, qui donne à voir la beauté du monde, en particulier dans le rapport à la littérature. Malheureusement, par réaction contre les vieux discours du « Lagarde et Michard » sur les héros et les valeurs qu'ils doivent porter et transmettre, on est tombé dans l'excès inverse. Il me semble que nous avons perdu une forme de juste milieu qui aurait permis d'éviter l'endoctrinement tout en apportant l'élan qui est nécessaire pour, ensuite, apprécier la culture dans laquelle on grandit.

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

Voici une bonne conclusion pour cette première table-ronde.

DEUXIEME TABLE RONDE

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

Mesdames,
Messieurs,
Chers amis,

Sur le sujet fondamental du rapport entre l'École et l'intégration, nous avons entendu des analyses passionnantes, à la fois théoriques, très renseignées par le réel et fondées sur des expériences diverses. Les propos échangés, qui avaient beaucoup de force, se sont retrouvés au moins sur un point : l'École n'est pas qu'un service public. On ne le dira jamais assez.

En tant que service public, l'École pose le problème des inégalités scolaires reflétant plus ou moins des inégalités sociales dans une relation sociologique qui n'est peut-être d'ailleurs pas complètement univoque.

Mais l'École est également une institution, cela a été rappelé avec force. À ce titre, nous sommes dans un certain décalage lorsqu'il faut traiter la question de l'intégration. On voit bien en effet que si l'on veut ramener l'intégration à la question de l'exclusion sociale – pour ne pas parler des discriminations ou des inégalités – alors on aura de l'École une vision plus opérationnelle, considérant les techniques, les choix, y compris les choix politiques, qui permettent de remédier aux inégalités à l'École.

Mais si on garde présent à l'esprit ce grand hiatus qui est que l'École est aussi, non seulement une institution républicaine mais, comme cela a été très bien dit, le socle républicain sur lequel se crée la citoyenneté, nous retrouvons à un autre niveau la question de l'intégration. Intégration qui ne se limite

pas à une question d'exclusion, d'inégalités sociales, de discriminations, mais désigne aussi ce rapport à la Nation dont parlait Jean-Pierre Chevènement dans son introduction. C'est le problème de la dimension culturelle véhiculée par ceux qui viennent à l'École avec tout leur arrière-plan, véhiculée aussi par l'École à travers ses contradictions, ses volontés plus ou moins affichées de donner aux enfants un équipement conceptuel suffisant, et surtout un équipement conceptuel qui soit orienté vers ce que l'on pense être les valeurs à transmettre.

Nous parlerons des savoirs fondamentaux, qui sont le socle de la liberté, le socle de cette émancipation dont nous avons parlé tout à l'heure comme d'une condition nécessaire, au sens kantien du terme. Mais il faut parler aussi, au-delà des savoirs fondamentaux, de « l'esprit » qui peut passer à travers l'École républicaine.

Nous avons entendu des considérations historiques rappelant avec quelle force certaines provinces françaises, pas toujours celles qu'on croit d'ailleurs, avaient adhéré à l'école républicaine et peut-être aussi à l'école de la langue unique avec, sur cette question, les contradictions, les aléas, les allers-retours que nous connaissons. Il y a donc finalement beaucoup de paradoxes dans la manière dont l'École a assumé non seulement l'égalité mais également le devoir de civisme qui est le sien pour être à la hauteur de ce qu'elle est comme institution.

Nous allons maintenant rentrer davantage dans la question des outils, déjà abordée par la première table ronde. Paul Thibaud notamment a dessiné des pistes un peu outillées lorsqu'il a parlé de forme de comparatisme des récits nationaux. Mais nous aborderons ici peut-être un peu plus le « dur » de certaines questions.

Nous entendrons donc d'abord Yves Cristofari, Inspecteur

général de l'Éducation nationale, chef du service de l'Instruction publique et de l'action pédagogique à la direction générale de l'Enseignement, qui nous parlera de « La remédiation à l'inégalité de départ en matière de vocabulaire et de syntaxe ». Nous sommes bien dans cette idée de remédier aux inégalités à partir du socle des savoirs fondamentaux. Nous ne perdons pas de vue le problème essentiel de l'intégration républicaine mais nous ne pouvons pas non plus la traiter si nous n'en venons pas aux outils.

C'est en ce sens que je vous donne tout de suite la parole, en vous remerciant.

YVES CRISTOFARI

La remédiation à l'inégalité de départ en matière de vocabulaire et de syntaxe

Avant même de traiter des voies actuelles de la remédiation à l'inégalité de départ en matière de syntaxe et de vocabulaire, je voudrais revenir sur ce concept même, fort répandu, d'inégalité de départ, inégalité de ressources linguistiques et culturelles, handicap pour les apprentissages scolaires, qui aujourd'hui envahit le discours au point que l'on juge l'école elle-même comme vecteur d'inégalité, ajoutant de l'inégalité à l'inégalité, malgré l'engagement de ses enseignants.

Cette idée paraît désormais difficile à contester bien que dans le domaine de l'enfance et de même de la petite enfance, on ait tendance à la surestimer. Elle trouve son fondement dans la difficulté majeure de nombreux élèves à entrer dans ce qu'il est convenu d'appeler les fondamentaux, la langue écrite et les mathématiques.

Les élèves ne seraient-ils donc pas tous capables, comme le demande le sociologue Jean-Pierre Terrail dans un ouvrage récent⁶⁴. « L'outillage de base » n'est-il pas le même chez chacun en matière de *compétence linguistique* opposée par lui aux *performances linguistiques* qui varient en fonction du milieu socioculturel.

Il y a donc une interrogation à poser : la plupart des modèles pédagogiques et des dispositifs n'ont pas vraiment réussi à permettre aux élèves issus des catégories défavorisées ou en difficulté d'utiliser pleinement leur potentiel intellectuel. Pour la plupart, il s'agit de pédagogies compensatrices et d'adaptation, de dispositifs particuliers, de prises en charge spécifiques.

Or il y a lieu de s'interroger sur la conception même de la pédagogie et des enseignements : contenus, rythmes d'apprentissage, nature de la transmission et méthodes sont autant de questions soulevées par ce débat de première importance.

Je voudrais pour commencer poser un état des lieux aussi objectif que possible.

État des lieux : des écarts qui se confirment

Une première question se pose à l'école afin de relever le défi de l'École républicaine : celle de l'acquisition de la langue orale et écrite.

Quand les élèves entrent à l'école maternelle, leurs acquis langagiers sont encore tâtonnants et surtout très différents suivant l'ancrage familial, les habitudes de communication, les

⁶⁴ *Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique*, Jean-Pierre Terrail, Paris, La Dispute, 2016.

types d'échanges et le nombre d'interlocuteurs rencontrés. Trois ans plus tard, à l'entrée au cours préparatoire, les enfants au vocabulaire le plus pauvre connaissent une moyenne de 500 mots environ ; ceux moyennement pourvus atteignent 1 000 mots ; le groupe le mieux pourvu à peu près 2 500 mots.⁶⁵

L'enquête PIRLS 2011 (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire mesurant les résultats en lecture des élèves de CM1) met en lumière des écarts de résultats très importants entre les élèves scolarisés dans les réseaux d'éducation prioritaire (480 points) et les élèves scolarisés hors réseaux d'éducation prioritaire (523 points)⁶⁶.

Par ailleurs CEDRE 2015 (Cycle d'Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillon) mesurant la maîtrise du langage des élèves de CM2 montre que même si la proportion des élèves des groupes de haut et de bas niveaux diminue au profit d'un accroissement des groupes intermédiaires, un écart moyen de performance de 20 points perdure entre éducation prioritaire et le public hors éducation prioritaire. De plus, l'écart de niveau entre les élèves des écoles les plus favorisées socialement et ceux des écoles les plus défavorisées avoisine les 30 points.⁶⁷

Si l'on veut évoquer les inégalités géographiques, une étude de la DEPP de 2016 établit la moyenne nationale en maîtrise de la

⁶⁵ « *Le vocabulaire pour dire et lire* » in *Enseigner le vocabulaire*, Alain Bentolila, Infothèque cycle 2, novembre 2011.

⁶⁶ « *Pirls 2011. Étude internationale sur la lecture des élèves en CM1* » in *Note d'information*, n°12.21, décembre 2012.

⁶⁷ « *Cedre 2003-2009-2015 – Maîtrise de la langue en fin d'école* » in *Note d'information*, n°20, juillet 2016.

langue des élèves en début de 6^{ème} à 82,1 %, mais le taux est de 90 % dans l'académie de Paris et 77 % dans celle de Lille.⁶⁸

Or la recherche confirme que la taille du vocabulaire développé en maternelle est un bon facteur prédictif de la compréhension à la lecture⁶⁹.

Enfin, des études⁷⁰ menées sur des enfants de 3 et 4 ans montrent l'impact significatif des pédagogies structurées, progressives et répétitives sur le devenir des enfants... 36 ans plus tard.

Comment éviter que la différence de vocabulaire ne se creuse au cours des premières années et que les élèves qui ont commencé l'école avec un vocabulaire limité ne se fassent distancer encore plus par leurs pairs qui ont commencé l'école avec un vocabulaire plus riche ?

Quelles réponses en matière de politique éducative ?

En termes de contenus et de méthodes

Il convient de se centrer sur les apprentissages premiers tant ils sont déterminants.

Évoquons tout d'abord ce qui est attendu des trois années d'école maternelle sachant que désormais 100 % des enfants résidant sur le territoire sont scolarisés à l'âge de trois ans.

⁶⁸ « *Évaluation numérique des compétences du socle en début de 6^e* » in *Note d'information*, n°18, juin 2016.

⁶⁹ *Lexique et compréhension des textes* in *Enseigner le vocabulaire*, Jacques Crinon, Infothèque cycle 2, novembre 2011.

⁷⁰ *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*, Lawrence J. Schweinhart, High/Scope Press, 2004.

L'école maternelle s'affiche comme « l'école du langage » puisqu'elle peut contribuer à la réduction des inégalités des acquis langagiers.

L'école maternelle se donne pour priorité de compenser ces expériences contrastées et d'amener tous les enfants à progresser dans *la langue de scolarisation*.

L'une des compétences attendues en fin de maternelle est bien de « *s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis* », en « *reformulant pour se faire mieux comprendre* » (*Programme 2015*). L'école doit faire en sorte que tous les enfants puissent suivre ce parcours, aient appris à parler avec de plus en plus d'aisance et atteint ce premier degré de maîtrise, à la fin de la grande section.

Le professeur d'école maternelle conduit les élèves à découvrir le principe alphabétique, à acquérir une conscience phonologique⁷¹ en manipulant phonème et syllabes, à enrichir le lexique. Le niveau de conscience phonologique de l'enfant pré-lecteur en grande section de maternelle est prédicteur de la réussite au CP.

L'enseignant fait en sorte d'augmenter de manière significative le capital lexical de chaque enfant, en compréhension et en production, et de développer les compétences syntaxiques. Donnant à entendre à tous les élèves une langue cible correcte et maîtrisée, il apporte une aide spécifique aux enfants en difficulté, en particulier aux élèves allophones.

⁷¹ La conscience phonologique est la capacité à identifier les composants phonologiques de la langue et à pratiquer des opérations sur ces composants.

Peu à peu les élèves commencent à comprendre l'articulation entre l'oral et l'écrit ; c'est alors que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture peut être envisagé dans de bonnes conditions.

Dans les zones d'éducation prioritaire, l'incitation très forte depuis 2013 d'implanter des classes de tout-petits (accueil à 2 ans) permet d'affirmer cette politique volontariste visant à lutter contre les inégalités de départ, notamment celles qui ont trait aux apprentissages langagiers. L'objectif est clairement porté vers l'adaptation à la scolarisation mais il s'agit surtout d'engager les élèves dans une pratique langagière régulière (langage de communication et première approche d'un langage d'évocation).

La volonté du ministre Jean-Michel Blanquer est d'affirmer cette place du langage à l'école maternelle comme moyen de compenser les inégalités et d'affirmer une place centrale à l'apprentissage du vocabulaire. Mais aussi de fixer des attendus très explicites en ce qui concerne la découverte du principe alphabétique et d'une première conscience phonologique. D'autre part, la compréhension est elle aussi mise en avant : une incitation très forte à la lecture à haute voix de la part de l'enseignant doit permettre aux élèves de prendre conscience que ce qui se dit à l'oral se transfère à l'écrit. C'est aussi le moyen d'entrer dans une première phase de compréhension (structuration du texte, premières inférences, etc.)

Au cours préparatoire, il convient de faire face à une diversité des compétences langagières qui reste forte. Le choix ministériel est de faire de cette classe le fer de lance de la réussite scolaire en lui attribuant un rôle spécifique, avec des attendus clairement définis.

L'oral doit y être travaillé dans une grande variété de situations scolaires et faire l'objet de séances d'enseignement spécifiques. Chaque élève doit conquérir un langage plus élaboré.

Mais la question prioritaire, c'est l'accès à la lecture. Pour ce faire, il faut tendre à faire de chaque élève de cours préparatoire un lecteur autonome.

Sans revenir à des querelles de méthodes, il faut bien constater que la méthode dite « mixte », actuellement dominante, qui consiste à associer des apprentissages globaux à la connaissance du code, ne réussit guère aux enfants des catégories défavorisées. On oppose souvent déchiffrage et sens, bien inutilement puisque, nécessairement, « lire, c'est comprendre ». Or, ce que nous disent aujourd'hui les sciences cognitives, c'est que justement le déchiffrage soutient la compréhension. Un élève débarrassé des obstacles d'un déchiffrage insuffisamment maîtrisé, perçoit immédiatement le sens de ce qu'il lit.

Ceci suppose qu'au début de l'année de CP, l'accent soit mis sur l'apprentissage de la conscience phonémique⁷², du principe alphabétique, de la lecture à voix haute de syllabes et de mots, afin d'introduire peu à peu la compréhension de phrases et de textes courts.

De ce point de vue l'usage d'un manuel de qualité, conforme aux objectifs d'apprentissage, est indispensable.

Cette priorité étant donnée à la maîtrise du code, la compréhension fera aussi l'objet d'un enseignement d'abord à partir de textes lus par l'enseignant, ensuite à partir de textes découverts en lecture autonome.

⁷² La conscience phonémique est la capacité de l'enfant à identifier des phonèmes dans la chaîne parlée.

L'appropriation d'une première culture littéraire doit aussi être envisagée à travers des choix de textes reflétant les différents genres littéraires. La découverte de textes patrimoniaux permet à cette occasion aux élèves d'acquérir une culture commune.

En relation avec toutes les composantes du français, les élèves sont régulièrement en situation d'écrire : des lettres, des syllabes, des mots, des phrases, puis de courts textes.

Enfin, pour mieux lire, pour produire des écrits simples, organisés et ponctués, on fait entrer les élèves dans une réflexion sur le fonctionnement de la langue. Il s'agit donc d'acquérir des premiers savoirs lexicaux et grammaticaux. Au cours élémentaire première année, on approfondira le domaine de la lecture à travers des textes plus longs, de l'écriture et de la mémorisation d'un lexique nettement plus important.

Quel est le profil attendu de l'élève en réussite à la fin du CP ?

- À l'oral : il prononce distinctement les différents sons, il exprime clairement une idée simple, il intervient à bon escient.
- En lecture : il témoigne d'une bonne conscience phonémique, maîtrise le principe alphabétique et la correspondance graphèmes-phonèmes, il identifie les mots, est capable de lire et de comprendre un texte adapté à son niveau de lecture.
- En vocabulaire : il sait trier et mémoriser le lexique adapté à son niveau.
- En écriture : il sait rédiger des phrases simples en en connaissant les bases orthographiques.

Afin de fixer les grands principes d'un apprentissage réussi de la lecture-écriture, la rédaction d'un ouvrage de référence appuyé sur l'état de la recherche a été engagée par le ministère à destination des enseignants pour rendre leurs pratiques plus efficaces en ce domaine. C'est le premier du genre dans l'histoire de l'École.

En termes de stratégie et d'organisation

Au-delà des contenus et des méthodes, il faut expliquer le choix stratégique fait par le Président de la République en demandant le dédoublement des classes de cours préparatoire dont l'objectif est de parvenir à 100 % de réussite en CP pour garantir l'acquisition du « lire, écrire, compter, respecter autrui ».

Avec un faible effectif (12 élèves) dans les classes de CP des « réseaux d'éducation prioritaire plus » et, dès l'année prochaine, dans les classes de CE1 des mêmes réseaux et les CP de l'ensemble de l'éducation prioritaire, l'institution crée les conditions optimales pour une pédagogie de la réussite.

À tous les niveaux de la scolarité, à commencer par la maternelle et le CP, l'école veut se mobiliser pour promouvoir la lecture. Le contact avec les textes crée une dynamique vertueuse : en écoutant des textes, l'élève de maternelle enrichit son vocabulaire et consolide sa connaissance de la syntaxe, donc l'élève comprend mieux d'autres textes lus par l'enseignant puis, à partir du CP, par lui. Au contact de ces nouveaux textes, l'élève développe son vocabulaire, maîtrise mieux la syntaxe, ce qui le rend plus compétent pour lire avec plaisir d'autres textes, et ainsi de suite.

Enfin des évaluations sont passées par tous les élèves, en début de CP puis en milieu d'année scolaire, afin de faire un point très précis sur leurs acquis. Les enseignants, en s'appuyant sur les résultats des élèves, peuvent mettre en place un pilotage pédagogique adapté à leurs besoins en identifiant leurs difficultés afin d'y remédier. Cette culture de l'évaluation dans la classe doit être une constante pour donner du sens à l'action des enseignants.

Rappelons également que la formation initiale et continue des enseignants doit être aussi questionnée avec une volonté de fixer des priorités explicites en matière de formation.

C'est à ces conditions de réussite que la scolarité et, partant, l'intégration de chacun, seront assurées.

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

Merci beaucoup.

Vous avez brillamment éclairé la question plutôt confuse que je posais : Y a-t-il un hiatus entre l'intégration sociale et l'intégration républicaine ? Je constate bien volontiers que l'intégration qu'on va appeler « sociale », parce que l'École accueille des enfants par définition liés à leur milieu, soutient l'intégration républicaine, sans pouvoir s'y substituer, bien sûr, puisque l'on n'est ici qu'au début de la scolarisation.

Je me souviens des débats qui avaient agité l'hémicycle lors du vote de la loi Peillon. Une chose pourtant faisait consensus dans le programme de cette loi Peillon, c'était la nécessité de compenser très précocement les inégalités, au primaire et, si possible, dès la maternelle, d'où l'idée de la généralisation de l'accueil des enfants de deux ans. Sur ce point, je dirai, parlant sous votre contrôle, qu'un bon sens général s'est installé. C'est ce que pensent la plupart des acteurs, en l'espèce je parle des membres de l'Assemblée. Les parents eux-mêmes, quelle que soit leur relation à l'École, sont acquis à cette idée que les choses se passent d'une manière précoce.

Le code, le déchiffrage soutient la compréhension, nous avez-vous dit. C'est très important. Je n'ai pas besoin de rappeler les immenses débats pédaogo-pédagogistes qui ont divisé ce pays : le global, le semi-global, l'analytique, le rapport entre ce que certains appelaient « ânonner » et la compréhension globale... Si nous avons pu arriver à un certain apaisement en faisant

accepter l'idée, que vous avez très bien défendue, selon laquelle le déchiffrage soutient la compréhension, c'est déjà un acquis tout à fait considérable.

Je voudrais évoquer, sans qu'elle nous emmène trop loin, la question du lien entre le CM2 et la sixième. J'ai bien noté, lisant son ouvrage publié l'année dernière⁷³, que le ministre Blanquer milite fortement pour un continuum plus net entre le CM2 et la sixième. Il a d'ailleurs déjà pris des mesures en ce sens. Je m'interroge : il fut une époque où l'enfant était « jeté » au collège, dans un univers différent – pas sauvage, tout de même ! – face à des professeurs de diverses disciplines, qui le vouvoaient (je parle d'une époque révolue). N'y avait-il pas là une sorte de choc culturel qui pouvait aussi lui apporter quelque chose ? Mais je ferme bien vite cette parenthèse... bien que je voie quelques hochements de têtes approbatifs.

Nous allons maintenant écouter Thierry Rocher, statisticien à la DEPP (direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance), département statistique du ministère de l'Éducation nationale.

Pourquoi l'évaluation à l'École est-elle nécessaire ? lui avons-nous demandé. Au vu des nombreuses comparaisons internationales qui nous sont infligées, on pourrait penser que tout le monde sait qu'il faut de l'évaluation à l'Éducation nationale. Mais Jean-Pierre Chevènement se souvient comme moi que cette idée n'était pas évidente il y a plus de trente ans. Aujourd'hui on évalue beaucoup parce que, comme cela a été dit, dans une société atomisée il faut évaluer l'individu. Mais je crois que l'évaluation scolaire vise à parvenir, au bénéfice de l'élève, à un diagnostic véritable sur ce que le système prend correctement en charge et sur ce qu'il devrait améliorer.

⁷³ *L'École de demain : Propositions pour une Éducation nationale renouvelée*, Jean-Michel Blanquer, éd. Odile Jacob, octobre 2016.

C'est dans cet esprit, toujours en essayant de me référer à la construction d'une espèce de socle de consensus dans ce pays, que je me tourne vers Thierry Rocher.

THIERRY ROCHER

Pourquoi l'évaluation à l'École est-elle nécessaire ?

Bien que mon point de vue soit celui d'un statisticien, je ne vous assénerai pas des formules mathématiques. Au sein de la DEPP (direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance), le service statistique occupe une place importante dans l'appareillage statistique des systèmes d'information du ministère de l'Éducation nationale.

En charge d'un bureau qui s'occupe de l'évaluation des élèves, j'ai eu le plaisir de constater, en écoutant M. Cristofari, que nos chiffres sont repris. Notre rôle consiste en effet à outiller le décideur politique, ce qui suppose une reprise des résultats d'enquêtes et et nous ne pouvons que nous réjouir de voir ces résultats diffusés et utilisés pour l'action publique et politique (où l'on constate que la fluidité administrative existe...).

Pourquoi l'évaluation à l'École est-elle nécessaire ? Cette question a son corollaire : pourquoi l'évaluation *de* l'École est-elle nécessaire ? dont traite aussi la DEPP en menant ses programmes d'évaluation.

Le terme d'évaluation, qui s'est imposé depuis le début des années 2000 avec la vogue des évaluations internationales, est polysémique. Je me contenterai de vous proposer quelques points d'entrée, quelques définitions, quelques angles.

Évaluer c'est mesurer.

C'est notre travail à la DEPP, en tant que statisticiens. Avec des enseignants nous construisons des instruments d'évaluation qui permettent de mesurer le plus objectivement possible, le plus scientifiquement possible, les acquis des élèves. Je ne parle pas de la notation, de l'évaluation quotidienne des élèves dont l'utilité, dans le cadre du contrat entre l'enseignant et l'élève, excède la simple mesure. Je me placerai du point de vue de la mesure la plus objective possible pour laquelle la DEPP construit des dispositifs dits « standardisés », selon une méthodologie partagée au niveau international.

Mesurer, c'est constater, expertiser.

Ces dispositifs nous permettent de faire des constats, dont quelques-uns viennent d'être cités par M. Cristofari.

Ils sont hélas souvent décevants.

Depuis quinze ans, de nombreuses enquêtes ont été menées sur les inégalités en lecture observées dès le début de la scolarité. Il est intéressant d'observer la convergence très nette des résultats de ces études, qu'elles émanent de dispositifs internationaux, comme PISA (*Programme for International Student Assessment*), ou des programmes nationaux que nous avons mis en œuvre.

Puisque nous traitons du thème de l'intégration républicaine, j'insisterai sur le poids croissant de l'origine sociale dans la réussite scolaire, une évolution observée dans les enquêtes tant internationales que nationales. Il est devenu patent que la réussite scolaire des enfants est liée au « capital » culturel et socio-économique de la famille. C'est avéré dans tous les pays. PISA montre que partout les élèves issus de milieux favorisés réussissent mieux que les élèves de milieux défavorisés.

Mais les écarts varient selon les pays. Depuis les premières collectes de données réalisées par PISA en 2000, la situation de

la France à cet égard s'est dégradée : elle occupe aujourd'hui la première place parmi les pays de l'OCDE en matière d'inégalités imputables au poids de l'origine sociale sur les acquis des élèves. C'est en France que les différences entre les élèves les plus favorisés et les élèves les moins favorisés socio-économiquement sont les plus grandes. Ce résultat de l'enquête PISA a été confirmé par ailleurs. C'est, au moment où nous parlons de l'École de la République, un signal très fort, un indicateur extrêmement alarmant.

On observe toutefois une évolution intéressante. L'école maternelle a beaucoup pris en compte les résultats de la recherche, notamment sur le code. Nous avons réalisé une évaluation au début de CP. Elle révèle sur quinze ans une évolution importante : les élèves qui arrivent au CP ont déjà des acquis assez impressionnants par rapport à la situation observée quinze ans auparavant. On a pu constater que des enfants de milieux ouvriers en 2011 avaient le même niveau en début de CP que les enfants de cadres de 1997. C'est assez impressionnant.

Hélas, une évaluation faite deux ans plus tard, en CE2, montre que ces acquis ne sont pas maintenus, suivis, dans le primaire. On constate plutôt une stagnation, voire une régression et le début d'un accroissement des inégalités.

Un constat qui s'aggrave au collège où les inégalités d'origine sociale s'accroissent, en particulier concernant le vocabulaire scolaire et les mathématiques (variable de sélection qui clive socialement les élèves). C'est en troisième que ces différences culminent : au niveau de la troisième plus d'une année scolaire sépare, en mathématiques, le quart des élèves les plus défavorisés du quart des élèves de milieu favorisé.

Je vous alerte sur les mathématiques car la France est classée dernier pays européen en mathématiques dans l'étude internationale, TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*). C'est très préoccupant.

Cette préoccupation rejoint celle de la formation et du recrutement des professeurs. Les enseignants du premier degré, sont les premiers à se dire mal à l'aise avec l'enseignement des mathématiques. Ils expriment cette difficulté dans les questionnaires qui leur sont adressés.

Nous avons donc là un vrai sujet d'inquiétude qui s'ajoute à celui que pose la lecture.

Une note plus optimiste : nous progressons en langue vivantes. Les progrès de nos élèves en anglais, dont nous pouvons nous féliciter, sont liés à l'introduction de plus en plus précoce de l'apprentissage des langues vivantes à l'école primaire.

Évaluer c'est aussi donner de la valeur, juger, en l'occurrence juger de l'efficacité d'une politique.

Je vous en donnerai une illustration à propos du dédoublement des classes de CP. La littérature internationale montre que cette politique a des effets très positifs quand elle cible des zones socialement défavorisées. Tout en appliquant cette politique, le ministère se donne les moyens d'en évaluer les effets en donnant mission à la DEPP de suivre des élèves de CP en REP+ (réseaux d'éducation prioritaire renforcée), de mesurer leurs acquis au cours du temps et de les comparer à des élèves qui leur ressemblent, en REP par exemple, dans des zones qui pourraient être proches. L'objectif est de comparer les évolutions afin de mesurer les progrès permis par la politique mise en œuvre. Cela permet de quantifier, de donner de la valeur. C'est à noter parce qu'il est assez rare qu'on se donne les moyens d'évaluer en temps réel une politique mise en place. En tout cas, ce fut rarement le cas dans l'Éducation nationale où, le plus souvent, dans le meilleur des cas, on se retourne vers la DEPP pour lui demander d'évaluer la politique mise en œuvre plusieurs années auparavant. Cette fois les choses ont été pensées en même temps, ce qui est tout à fait positif.

Évaluer pour éclairer et piloter l'action.

C'est un angle un peu nouveau qui monte dans le champ de l'évaluation. Il s'agit d'éclairer les acteurs, notamment localement, en dotant les enseignants, les chefs d'établissements, les inspecteurs..., d'indicateurs qui leur permettent de juger des forces et des faiblesses sur lesquelles ils s'appuieront pour agir et assurer le pilotage pédagogique.

En ce moment-même, les 830 000 élèves de sixième passent, partout en France, une évaluation sur ordinateur, de manière adaptative, selon des technologies innovantes. Chacun recevra un rendu et il y aura des indicateurs disponibles pour les établissements. Il a été question de la liaison école-collège, ces indicateurs-là sont justement, en début de sixième, un retour vers l'école qui doit permettre le dialogue dans les réunions école-collège.

Nous espérons, par ce type de dispositif, faire progresser le système en attaquant l'aspect local et non plus seulement des évaluations nationales, globales.

Disposer d'indicateurs « standardisés », objectifs, pour agir, c'est le début tout simple de l'action, donc de l'intégration.

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

Merci beaucoup.

Votre intervention a le mérite de nous fournir des éléments extrêmement précis au moment où nous sentons venir cette question de la France – et de l'école française – championne des inégalités sociales.

Je vous avouerai pour ma part une insatisfaction qui n'est fondée sur rien de scientifique. J'éprouve parfois quelques doutes sur ces enquêtes, qu'il s'agisse de la manière dont elles

sont menées, qu'il s'agisse de la considération de l'ensemble des facteurs, qu'il s'agisse de la comparaison internationale, parce que la structuration de notre territoire qui est très hétérogène ne se prête pas forcément à la comparaison avec d'autres pays. J'éprouve toujours un petit malaise en voyant la France désignée comme la « plus mauvaise élève ». Certes, ce n'est pas parce qu'une idée est déplaisante qu'elle est fausse. « *Je mesurais la justesse d'une idée au déplaisir qu'elle me causait* », disait Sartre. Je n'irai pas jusque-là. Mais, tout de même, ce qui me gêne dans cette affaire, c'est qu'elle renvoie à la vieille problématique de l'école de Bourdieu – et surtout de ses disciples, que j'ai bien connus lorsque je faisais mes études de philosophie – pour qui l'inégalité à l'école devient l'inégalité *par* l'École. Nous avons souffert de ce genre de problématique, comme cela a été dit à la première table ronde. Ces mesures internationales permanentes, abondamment reprises dans la presse, peuvent, certes, servir d'alerte justifiée, mais je ne voudrais pas qu'elles réalimentent l'idée d'une École fondamentalement inégalitaire qui, à la limite, accentuerait les inégalités qu'elle a pour charge de limiter, voire de brider. J'ai conscience d'exprimer là un malaise plus qu'une critique.

Je me tourne vers Pascal Jardin qui a la lourde charge de nous parler du sujet extrêmement important de la formation des maîtres, dont je ne dirai pas que c'est un « serpent de mer ».

Cette question nous ramène à l'école républicaine, que ce soit par l'effet-maître ou que ce soit par la responsabilité ultime de l'enseignant dans un système qui se doit de lui donner un certain nombre de moyens, au sens large du terme.

Nous avons évoqué les chaos qu'a connus ce pays : les méthodes d'apprentissage, les savoirs fondamentaux, la définition du socle, celle des objectifs... Mais que dire de la formation des maîtres ! Nous pourrions consacrer un colloque entier à la question tellement controversée : quelle bonne formation pour le bon maître ?

On nous a beaucoup parlé de l'allophonie, à juste titre, mais les maîtres sont confrontés à quelque chose d'encore plus redoutable qui nous ramène à la première table ronde, c'est ce que j'appellerai l'allodoxie. Que faire, à l'école, au collège, au lycée, face à des élèves dont la doxa, la somme des idées, des préjugés, des perceptions de la société, ont été très largement déviées ? Nous retrouvons la double tâche tellement redoutable de l'enseignement : permettre à l'égalité républicaine de se faire jour à travers l'École et, au-delà, bâtir les socles fondamentaux qui, à travers la valorisation du savoir, à travers la liberté de conscience, doivent mener vers le civisme. Quel est aujourd'hui le maître qui va faire aimer le savoir, si possible au plus grand nombre ? Je vous pose la question.

PASCAL JARDIN

La formation des enseignants et la revalorisation

Même si cela a été un peu évoqué dans les interventions précédentes, il convient tout d'abord de rappeler que, en France, École et République sont liées de façon consubstantielle. Les fondements théoriques, philosophiques et idéologiques de notre système éducatif remontent à la première République (septembre 1792-mai 1804), chacun a en tête les « *Mémoires sur l'Instruction Publique* » de Condorcet présentés à l'Assemblée Législative en avril 1792 et le « *Plan d'Éducation Nationale* », souvent oublié, de Lapeletier de St Fargeau, exposé à la Convention en juillet 1793 par Robespierre⁷⁴, dans lequel il propose une éducation gratuite,

⁷⁴ Louis-Michel Lapeletier de St Fargeau (1760-1793) qui avait voté la mort du roi avait en effet été assassiné le 20 janvier 1793 par un royaliste.

laïque, obligatoire et identique pour tous les enfants. Aucun de ces deux projets ne sera adopté par la Convention, mais ils inspireront largement les lois Ferry de 1882-83 un siècle plus tard. Dès sa naissance, l'École s'est vu assigner une fonction politique essentielle dans notre pays : asseoir et conforter la République par la transmission des savoirs et des connaissances en délivrant les individus des obscurantismes, des superstitions et des préjugés, religieux ou familiaux, afin qu'ils deviennent des citoyens éclairés par les lumières de la Raison et aptes à décider ensemble de la conduite de l'État et de la Nation. Dans la livraison de l'année 1883 de la *Revue pédagogique* fondée en 1878, on trouve cette phrase : « *la République a fait l'École, l'École fera la République* » ; dans son essai intitulé « *L'Argent* » publié dans les *Cahiers de la quinzaine* en 1913, Péguy, ancien élève de l'école primaire annexe de l'École normale d'Orléans dans les années 1880-1885, emploiera l'expression fameuse « *les hussards noirs de la République* » pour désigner ses maîtres à l'uniforme austère. Ce lien si fort entre École et République est une singularité, une exception française. C'est parce que les maîtres de cette École républicaine toute neuve avaient une claire conscience de la mission politique que la Nation leur avait confiée : former des citoyens libres et égaux quelle que soit leur origine, que l'École a constitué un puissant vecteur d'intégration et de cohésion. Cette mission originelle de l'École est aussi la cause des polémiques entre pédagogues et républicains qui existent depuis toujours dans les discours et les débats sur l'École ; naturellement, cette tension se retrouve dans la conception que les uns et les autres se font de la formation des enseignants. Pour ma part, je pense qu'il s'agit là d'une fausse querelle sur laquelle je reviendrai un instant. C'est aussi, en dépit des slogans et des postures, que la mission de l'École semble moins claire aujourd'hui qu'elle ne l'était hier.

Il faut brièvement retracer les différentes étapes qui nous ont menés là où nous en sommes. À la vérité, la formation des

enseignants a toujours fait débat et a été l'objet de multiples réformes jusqu'à nos jours. Dès l'origine, s'opère une distinction entre les enseignants de l'école primaire (les instituteurs) et ceux de l'enseignement secondaire (les professeurs) recrutés au niveau de la licence et titularisés après quelques années d'exercice, ou pour les professeurs de lycée, l'élite du corps, sur la base de l'agrégation.

La Loi Guizot du 28 juin 1833 crée les écoles normales de garçons, la première école normale de filles datant de 1838, mais déjà en 1849, le ministre de l'Instruction publique Alfred de Falloux fait état de nombreuses critiques considérant que cette « *institution est essentiellement vicieuse et propage les idées démocratiques et socialisantes*⁷⁵ » ; la loi du 15 mars 1850 qui porte son nom, laisse donc le choix aux conseils généraux de supprimer ou non les écoles normales. La Troisième République, à peine proclamée, va généraliser dans tous les départements, naturellement sur des bases totalement nouvelles et républicaines, une école normale de garçons et de filles, par la loi du 9 août 1879, défendue par Paul Bert qui sera ministre de l'Instruction publique et des cultes pendant quelques mois dans le gouvernement Gambetta en 1881-1882. Le recrutement se fait après l'obtention du Brevet élémentaire et la formation dure trois ans, mais il ne faudrait pas surestimer la qualité des recrutements à l'époque, car beaucoup d'instituteurs ne passent pas par l'école normale et entrent dans la carrière sans formation particulière par la petite porte des suppléances et des remplacements, avant d'être titularisés après plusieurs années d'enseignement. Le gouvernement de Vichy va s'empresse de supprimer les écoles normales par la loi du 18 septembre 1940 défendue par Georges Ripert (ancien doyen de la faculté de droit de Paris), secrétaire d'État à

⁷⁵ Exposé introductif au projet de loi du 15 mars 1850, in « législation de l'instruction primaire en France de 1789 à nos jours », tome III ; Eugène Gérard, Delalain Frères, Paris 1893.

l'Instruction publique et à la jeunesse; ces établissements sont accusés d'avoir transmis des valeurs antinationales qui ont grandement contribué à la défaite de juin 1940 ; par cette mesure, on voit bien l'enjeu politique essentiel que constitue dans notre pays l'École et la formation des enseignants. La Révolution nationale remplace d'un coup la République par l'État Français et les écoles normales par les Instituts de Formation Professionnelle mis en place dans chaque chef-lieu d'académie (IFP) ; certains éléments sont d'ailleurs repris d'un projet de réforme de la formation des enseignants élaboré par Jean Zay pendant le gouvernement du Front Populaire. Je n'en détaillerai pas ici les contenus, mais au sein même du régime et de ses soutiens, ces nouveaux instituts sont contestés. Marcel Déat, par exemple, va même jusqu'à demander la réouverture des écoles normales dans *L'Œuvre* du 5 mai 1942. Elles seront rétablies à la Libération : concours après la classe de 3^{ème}, quatre ans d'études dont trois pour la formation générale et la préparation du baccalauréat, la quatrième année étant consacrée à la formation professionnelle, caractéristiques reprises des réformes du gouvernement de Vichy.

Le début des années cinquante voit la création du concours permettant d'obtenir le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES), dont la première mouture qui comportait d'abord un stage pratique, puis une épreuve écrite théorique, sera modifiée par le décret du 22 janvier 1952 replaçant l'épreuve écrite théorique avant le stage pratique, forme actuelle. En 1977, le concours d'entrée à l'école normale après la classe de 3^{ème} est supprimé ; il se passe désormais après le baccalauréat, suivi de deux années de professionnalisation. En 1979, sous le ministère de Christian Beullac, la formation après le concours est de trois ans, dont deux en université pour l'obtention d'un diplôme d'études universitaires générales (DEUG) enseignement du premier degré. Ce DEUG spécifique est supprimé en 1984 et en 1986 le

concours se passe après le DEUG ou un diplôme équivalent, suivi de deux ans de formation à l'école normale.

Enfin, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite loi Jospin, supprime définitivement les écoles normales, les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) et les centres pédagogiques régionaux (CPR) pour les remplacer par les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) rattachés à une ou plusieurs universités. Cette réforme majeure de la formation des maîtres clôt assez brutalement un siècle d'histoire de l'École républicaine en France. Pour la première fois, tous les enseignants du premier, du second degré et les personnels d'éducation sont recrutés après la licence ; les instituteurs, jusqu'ici classés en catégorie B de la fonction publique deviennent des professeurs des écoles et appartiennent désormais à la catégorie A, comme les professeurs certifiés, mais ils perdent leur droit au logement et à la retraite à 55 ans. Je ne détaille pas non plus les contenus. Le niveau de recrutement des enseignants est donc désormais à bac+5. Ces instituts feront l'objet de vives critiques tout au long de leur existence, (pédagogisme, place trop importante des sciences de l'éducation, contenus variables d'un établissement à l'autre...).

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, dite loi Fillon du 23 avril 2005 les intègre totalement à l'université ; en 2008, les lauréats des concours sont directement mis en poste, pour une « formation par compagnonnage » avec des tuteurs plus ou moins éloignés. En supprimant la notion de professeur stagiaire, cette réforme génère beaucoup d'économies, mais suscite un tollé général. La Cour des comptes s'en mêle dans son rapport de février 2012 « formation initiale et recrutement des enseignants » ; le Conseil d'État annule en juin 2012 la réforme de la « mastérisation ».

A leur tour, les IUFM sont supprimés par La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la

République du 8 juillet 2013 qui leur substitue les écoles supérieures du professorat et de l'Éducation (ESPE), intégrées à un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (32 ESPE).

Les ESPE forment à des diplômes de *master* professionnel « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » dans le cadre d'un cursus de deux années d'études après la licence. Les concours de recrutement des enseignants et des conseillers principaux d'éducation sont organisés au cours du deuxième semestre de la première année du *master*, les candidats doivent en outre maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et être titulaire du certificat informatique de l'information et de la communication, niveau 2-enseignant.

Cependant, comme les IUFM, les ESPE s'attirent de nombreuses critiques. Tous les acteurs s'accordent à reconnaître l'impossibilité de dispenser une formation professionnelle pleinement satisfaisante. La première année est consacrée à la réussite du concours préparé et la seconde à la réussite du stage en responsabilité. La formation théorique est démesurée dans les maquettes validées par la Direction Générale de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion Professionnelle (DGESIP), les contenus ne sont pas hiérarchisés. Le nombre et la variété des compétences à travailler et à maîtriser dans le tronc commun des formations est impressionnant, on peut en citer quelques-unes : les processus d'apprentissage, la prise en compte de la diversité des publics scolaires et en particulier des élèves en situation de handicap, les méthodes de la différenciation pédagogique, les processus d'orientation, la connaissance du socle commun et l'approche par compétences, l'enseignement des valeurs de la République (depuis les attentats), la lutte contre toutes les discriminations, l'égalité homme-femme, la prévention des

violences scolaires, l'éducation à l'environnement, à la santé, à la sécurité routière, l'élaboration des parcours artistiques, etc... Les enseignements disciplinaires et de spécialité sont censés permettre d'approfondir les caractéristiques propres aux métiers de l'éducation (didactique des disciplines, thématiques spécifiques à certaines fonctions comme conseiller principal d'éducation par exemple) ; les étudiants sont également initiés à la recherche avec rédaction de mémoires. En réalité, d'une part les compétences et les connaissances des étudiants sont trop inégales et trop diverses pour que la formation puisse être réellement individualisée, et d'autre part, les domaines sont beaucoup trop nombreux et ne cessent de s'accroître, notamment pour les professeurs des écoles qui sont des maîtres polyvalents. Mais comme les universités sont autonomes, il est très difficile de faire évoluer tout cela dans le cadre actuel. A peu de choses près, les ESPE souffrent des mêmes maux que les IUFM.

À titre d'information, on peut comparer les volumes horaires des diverses modalités de formation des enseignants au cours des dernières décennies : école normale, 1512 heures plus 16 semaines de stage ; IUFM, 624 heures plus les stages ; ESPE, horaire variable selon les établissements compris entre 700 et 800 heures, plus quatre à six semaines de stage en première année et en alternance en seconde année.

On voit que depuis une bonne quarantaine d'années, les réformes se succèdent sans parvenir à mettre en place une structure de formation pérenne et satisfaisante. Alors que faire ?

Quelques pistes de réflexion que l'on ne pourra ici qu'évoquer en passant :

- Avant de casser ou de supprimer, bien réfléchir et examiner ce qui peut être conservé de l'édifice précédent ;
- Remettre en place un schéma national de formation initiale des enseignants, avec des horaires et des modules contraignants pour tous les établissements qui en sont responsables ;

- Ne plus charger l'École de régler ou de compenser tous les dysfonctionnements de la société (toujours sa fonction politique) en alourdissant sans cesse les programmes scolaires en réaction aux innombrables revendications sociales et sociétales, ce qui rend sa tâche et la formation des enseignants impossibles ;
- Assurer une formation disciplinaire de haut niveau sans négliger la pédagogie et la didactique qui ne doivent pas être confondues avec le « pédagogisme » ; ce souci de la relation pédagogique comme forme de relation singulière, est très présent dès l'origine de l'École républicaine dans l'esprit de ses fondateurs, il suffit de se référer aux écrits de Jules Ferry ou de Ferdinand Buisson⁷⁶. C'est pourquoi la querelle entre « pédagogues et Républicains » est artificielle et mériterait qu'on s'y attarde une autre fois, car la pédagogie est nécessaire pour que la mission d'intégration de l'École puisse être accomplie, surtout dans la société d'aujourd'hui quand 100 % d'une classe d'âge, plus diverse que jamais dans ses origines et ses conditions de vie, accèdent au collège ;
- Une formation déontologique rappelant la mission politique particulière de l'École dans notre pays, et le rôle des enseignants dans la défense et l'illustration des valeurs éthiques et des principes républicains ; les droits et les devoirs du fonctionnaire, et ce que cela veut dire que de servir l'État, c'est-à-dire le bien commun ;
- Repenser la formation continue avec l'utilisation des nouvelles technologies (à cet égard, le rapport Filâtre de novembre 2016 pourrait être utilement examiné, à condition que les moyens soient alloués).

⁷⁶ Cf « *Discours et opinions de Jules Ferry* ». Armand Colin. Paris, 1896, et « *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* », publié sous la direction de Ferdinand Buisson, Librairie Hachette, Paris, 1911.

Revalorisation et crise des vocations

Précisons d'abord que cette crise des vocations n'est pas propre à la France. Beaucoup de pays déplorent le trop petit vivier de candidats, notamment en sciences et en mathématiques ; une publication de l'OCDE de décembre 2015 (*Pisa in focus*) indiquait que 5 % seulement des étudiants des pays de l'OCDE souhaitaient une carrière dans l'enseignement (3 % chez les garçons, 6 % chez les filles). Mais ce n'est pas seulement une question de salaire ; les métiers de l'enseignement ne sont pas particulièrement valorisés socialement, les éléments les plus brillants se tournent vers des carrières plus prestigieuses, mieux rémunérées, mieux valorisées (finances, commerce international, médias...). De fait, un pourcentage plus important d'étudiants se tournent vers le professorat quand les salaires sont plus élevés.

Par rapport aux autres pays européens à parité de pouvoir d'achat, quel que soit le moment de la carrière considéré, la rémunération des enseignants français se situe dans la moyenne basse, très inférieure à l'Allemagne, au Luxembourg, au Liechtenstein, à la Corée ou au Japon, mais toutefois supérieure à la Grèce, Hongrie, Tchéquie, Bulgarie, Roumanie...

Les données 2016 indiquent que, dans le premier degré, le nombre de candidats au concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) est en augmentation de 7,5 %, mais augmente moins vite que le nombre de postes nécessaires, par ailleurs dans les académies de Créteil et Versailles, respectivement 400 et 200 postes sont restés vacants, couverts par les troisièmes concours et concours supplémentaires. Concernant le second degré, 14,6 % des postes offerts n'ont pas été pourvus, le déficit se trouve surtout en mathématiques,

anglais et lettres modernes⁷⁷. Il convient de noter aussi le très fort taux de féminisation dans l'enseignement primaire (90 %), un peu moindre dans le second degré (60 %).

Rajoutons avec quelque insistance que cette crise des vocations dans les métiers de l'enseignement est aussi liée à la dévalorisation et au dénigrement systématiques de l'École et plus largement des services publics à la française et de leurs agents (trop nombreux, trop coûteux, inefficaces, incompetents, Éducation nationale comparée à l'Armée Rouge, à un mammoth) et *a contrario* une exaltation sans nuances de l'efficience du secteur privé. L'idéologie ultra-néo-libérale est de ce point de vue mortifère, à tout le moins, elle n'est pas porteuse.

Quelques pistes peuvent être rapidement évoquées, sans pouvoir ici les dessiner plus nettement :

- Valoriser financièrement socialement et politiquement la mission des enseignants dans la République ;
- Restaurer leur autorité ? (c'est là un slogan qui revient souvent, mais n'est-ce pas une formule creuse dans une société individualiste de plus en plus « judiciaire », et incivile quand la remontrance ou la sanction est parfois considérée comme une atteinte aux droits de la personne... ?) ;
- Redonner le goût de l'effort. La bienveillance sans l'exigence est une tromperie sociale ;
- Réfléchir à un dispositif comparable aux Instituts de préparation aux enseignements du second degré (IPES) créés en 1957 et supprimés en 1979 (salaire contre un engagement à servir dix ans dans la fonction publique ou remboursement).

Pour conclure, la formation et la revalorisation des enseignants est un sujet complexe, et qui ne peut être traité uniquement en considérant le système éducatif en soi, il faut replacer toutes

⁷⁷ *Repères et références statistiques 2017*. Publication de la DEPP (MEN). P. 306 et suivantes.

ces problématiques dans le cadre plus large des évolutions économiques et idéologiques du moment. L'École en France, est toujours au cœur de toutes les polémiques, son procès est instruit en permanence, tous les jours, (remédier aux inégalités sociales, et en ce moment, la lutte contre le harcèlement et les violences faites aux femmes, les rythmes scolaires, le retour de la semaine de quatre jours, etc...) ; une multitude de points de vue s'y affrontent, on lui demande tout et son contraire, dans un volume horaire qui, pour la scolarité élémentaire, a été réduit d'une année scolaire complète en 50 ans, mais pour laquelle on n'a cessé d'ajouter des champs disciplinaires en fonction des crises ou des groupes de pression dans un temps politique qui est celui des médias : réagir à chaud en permanence, l'émotion prime la réflexion ; il ne peut pas y avoir une bonne formation des maîtres quand la société ne sait pas dans quel genre de République elle veut vivre, quand le projet politique est flou, sans véritable cap, quand l'idée même de nation est rejetée par bien des représentants des « élites », quand l'enseignement de l'histoire est contesté, le récit national étant qualifié de « roman ». Quel est l'ensemble dans lequel alors il faudrait intégrer, le quartier, la région, l'Europe ? On a le sentiment que la notion d'identité a pris le pas sur l'idée de citoyenneté ; dès lors quel message délivrer par l'École ? La bienveillance, la tolérance, le respect, le droit à la différence, et, récemment, la confiance : notions estimables et dont la plupart figurent dans le référentiel métier de l'enseignant, mais qui sont plutôt de l'ordre du prêche faute de projet politique puissant dans lequel elles pourraient s'enraciner, elles sont en somme hors-sol.

Mais derrière cette remise en cause permanente de l'École en France, il y a autre chose, la remise en cause de la République elle-même dont on voudrait qu'elle rentre de force dans les cadres et les modes de fonctionnement de l'Europe anglo-saxonne mondialisée. Le maître-mot de nos élites politico-médiatiques est l'autonomie : autonomie des régions (la

réforme territoriale dont il y aurait tant à dire et même à redire), autonomie des grandes académies, des établissements scolaires, fin des écoles communales, recrutement local des enseignants, etc..., responsabilisation des acteurs. Vivent les forces centrifuges et tout ce qui peut affaiblir, amoindrir l'État (dans les milieux comme il faut et autorisés, on dit « amincir », c'est plus positif) ! Et de regarder toujours vers l'étranger, l'Allemagne surtout. Mais comme ces thuriféraires de l'autonomie ne parlent peut-être pas tous l'allemand, je voudrais attirer leur attention sur un numéro du magazine *Der Spiegel* du 5 juillet 2010 qui portait en couverture : « *En finir avec le chaos scolaire en Allemagne. Un plaidoyer pour un système scolaire unifié*⁷⁸ ». Notre École n'a jamais été uniforme, comme on se plaît à le répéter partout, y compris en haut lieu, elle a toujours cherché à concilier, j'allais dire au-delà des errements politiques et idéologiques du moment, égalité et adaptation à une forme de diversité, dans un cadre national et le respect des valeurs et principes de la République.

Quelle École veut-on pour quelle République ? Je termine par là où j'avais commencé : le lien consubstantiel entre École et République. Le vrai péril pour notre École et sa capacité à relever le défi de l'intégration n'est pas l'excès de pédagogie, c'est bien plutôt cette volonté partagée par tant de gens influents d'en casser, ou tout au moins d'en modifier profondément les structures républicaines, dans une grande révolution conservatrice qui dès lors emporterait l'ensemble de la société dans son tourbillon. Comme le disait le personnage de Tancrède dans le Guépard de Giorgio di Lampedusa : « *Il faut que tout change pour que rien ne change* ».

⁷⁸ « *Schluss mit dem Schul-Chaos. Ein Plädoyer für ein einheitliches Schulsystem* » *Der Spiegel*, 5/7/2010.

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

Je vous remercie beaucoup.

Vous vous êtes penché sur la question qui est au centre de ce sujet extraordinairement ample : Comment faire en sorte que le maître, dont la mission le place au cœur de la République, distille l'idée républicaine qu'il a la charge de porter ? Il doit mener à bien cette mission à travers un certain respect des valeurs sociales, ce qui pose la question de son statut et celle de sa formation. Ce point est très important.

J'avais eu la même réaction que vous lorsque, dirigeant l'École nationale d'administration, je m'étais rendu compte que les élèves n'avaient pas de cours sur l'administration française. Ils ne savaient rien de ce grand corps auquel ils étaient sur le point d'appartenir et qui remonte très haut. J'avais donc introduit un cycle de conférences annuelles sur l'histoire de l'administration, chose qui m'était apparue indispensable. De la même manière, la première chose à enseigner aux enseignants, c'est qui ils sont, quelle est leur mission, d'où ils viennent. Il faut absolument qu'ils se réapproprient leur histoire, fût-ce même pour pouvoir porter un regard critique.

Il semble d'ailleurs qu'il y ait un vrai mouvement de retour vers les concours d'enseignants de la part de jeunes issus notamment d'écoles de commerce. Les enquêtes semblent montrer que ces trentenaires ou quadragénaires s'interrogent sur le sens de leur vie dans un système mondialisé. Ce peut être intéressant, notamment pour les disciplines scientifiques.

Pour arriver à ce que le maître investisse sa mission, nationale, républicaine, il faut, dès qu'il entre dans une ESPE (refondue, espérons-le), le conduire à se réapproprier son histoire. En effet, le maître doit avoir conscience qu'il n'est pas un simple agent de l'État, la Nation l'a investi d'une mission : il est en charge de l'avenir de la République.

Il existait autrefois un très bon système – dont j’ai bénéficié moi-même – qu’on appelait l’IPES. Grâce à ce concours, les étudiants étaient payés jusqu’au moment où ils passaient le CAPES voire l’agrégation. La généralisation d’un tel système ne serait-elle pas un élément intéressant de revalorisation de la position sociale et morale du maître ?

PASCAL JARDIN

Les IPES (instituts de préparation aux enseignements de second degré), créés en 1957, ont été supprimés en 1979. Effectivement, ils permettaient à des étudiants en fin de première année d’université de passer un concours, en fonction des disciplines (il y avait dans chaque académie un certain nombre de places en allemand, en anglais etc.). Ceux qui étaient reçus à ce concours étaient rémunérés, bien d’ailleurs, mais ils devaient dix ans au service de l’État, sinon ils devaient rembourser les sommes perçues.

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

Ce dispositif nous donnait, pendant toutes nos études, la liberté d’assister aux plus grands séminaires, Lacan, Lévi-Strauss, pour les philosophes par exemple. C’était un système formidable pour l’ouverture d’esprit du futur enseignant.

Je vais passer maintenant à un sujet non moins troublant, un sujet d’actualité, celui du numérique à l’école. Il sera traité par Pierre-Etienne Pommier, PDG de Pythagora, éditeur de la plate-forme MOOC (Formation en ligne ouverte à tous) de France TV éducation.

Et je lui pose une question : quelles seraient les méthodes d'enseignement du bon usage du numérique ?

Nous avons parlé d'intégration. À l'heure où tant de choses entrent dans la cervelle des collégiens et des lycéens à travers Internet et les réseaux sociaux, au moment où tant de messages de haine ou de sectarisme sont diffusés, je ne crois pas que l'École puisse s'abstraire de la responsabilité qu'elle a de former les élèves non seulement *à travers* le numérique, une technique utile qu'il faudra maîtriser, mais *au* numérique. En d'autres termes, que peut faire l'École pour assurer cet esprit critique, cette distance qui doit être celle du futur citoyen ? Cet esprit critique doit s'exercer en particulier à l'égard de « réseaux sociaux » qui, même si parfois ils sont porteurs de beaucoup de convivialité, peuvent s'avérer très dangereux. Comment, également, l'École peut-elle former les élèves à effectuer des recherches afin qu'ils puissent trouver une information fiable ? En effet, ils utilisent des sites comme *Wikipédia* sans avoir la moindre idée de ce qu'est une information vérifiée et je ne parle pas de la capacité à chercher vraiment par soi-même, par exemple en consultant un index.

PIERRE-ÉTIENNE POMMIER

Le bon usage du numérique à l'école, une réponse à la crise de l'intégration républicaine

Votre question est au cœur du sujet, c'est une question fondamentale : faut-il que rien ne change dans un monde où tout change ?

Il faut en effet savoir de quoi on parle.

On ne peut plus prendre de décisions sur le numérique et l'éducation sans prendre en compte la réalité.

On ne peut pas penser la question de l'intégration républicaine sans penser le monde numérique dans lequel vivent les élèves, les professeurs et les parents d'aujourd'hui.

Les élèves d'aujourd'hui sont les enfants de ce que le *marketing* appelle les *Millenials*.

Contrairement à leurs parents les *Millenials*, sont nés *avec* le numérique, c'est pourquoi on les appelle « *digital natives* ». Les élèves d'aujourd'hui, sont « *digital naives*, plutôt que *digital natives* », selon Jean-Noël Lafargue, ils sont nés *dans* internet. Pour eux le numérique est naturel et omniprésent, ils ne peuvent pas concevoir le monde sans le numérique.

Le monde numérique nous oblige à aborder différemment les sujets éducatifs et nous permet de le faire.

Selon Stanislas Deheane : « *Nous sommes sur le point de passer d'une politique éducative liée au monde politique à une politique éducative liée au monde scientifique* »⁷⁹.

Savoir utiliser le numérique à l'école est fondamental pour remédier à la crise républicaine.

Tout d'abord parce que le numérique est un des facteurs de cette crise d'intégration républicaine, qui attaque l'école et notre modèle économique, social et culturel.

L'économie du numérique, ultra-concurrentielle, ultra-violente, est potentiellement une menace pour notre modèle.

Aujourd'hui la classe moyenne, la France périphérique, est totalement angoissée par le déclassé qui la touche, qui touche ses enfants. Pour de nombreuses familles, l'école n'est plus capable de tenir la promesse d'intégration républicaine de base, celle que leurs enfants auront un emploi, une place dans

⁷⁹ Dans l'article de Laurent Alexandre, « *Neurosciences et éducation : Blanquer contre Torquemada* », publié dans *L'express* du 11/09/2017.

la société. L'angoisse des parents, transmise aux enfants, peut avoir pour conséquences un consensus brisé sur le rôle de l'École, une perte d'autorité de l'Institution et parfois de la violence.

Les évolutions technologiques viennent renforcer cette angoisse. Les élèves d'aujourd'hui seront demain sur le marché du travail en concurrence avec l'intelligence artificielle, qui va supprimer des millions d'emplois tout en en créant d'autres. Sans que l'on sache très bien aujourd'hui lesquels vont être créés et lesquels vont disparaître.

Le rôle omniprésent des écrans et des réseaux sociaux chez les enfants d'aujourd'hui, les « *digital natives* », aggrave les inégalités culturelles et détruit en partie le lien social

L'addiction aux écrans est un problème de santé publique majeur.

Les conséquences sont nombreuses : baisse de la lecture, de la concentration, du sommeil, de l'activité physique...

Les effets sont désastreux sur un certain nombre d'élèves, à commencer par les plus faibles et les moins favorisés. On assiste ainsi à une augmentation inquiétante de l'obésité, conséquence directe du manque d'activité (15 % des collégiens au niveau national, 30 % dans certains collèges). Et des études ont montré que l'obésité à l'adolescence était associée au risque augmenté d'échec scolaire.

Dans de nombreuses classes aujourd'hui, les enseignants se trouvent face à des élèves qui arrivent à l'école apathiques, fatigués à cause du manque de sommeil et incapables d'un effort de concentration un peu long.

Les réseaux sociaux sont le principal vecteur d'information et de sociabilisation numérique des jeunes. Ils occupent une place considérable. Ces réseaux sociaux portent assez mal leur nom, tant ils contribuent à déconstruire le lien social.

Les algorithmes des réseaux sociaux vous enferment dans vos propres croyances, altèrent la capacité à penser autrui et à développer l'esprit critique.

C'est la porte d'entrée idéale vers toutes les formes de radicalisation, religieuse mais aussi physique avec des dérives sectaires qui entraînent par exemple les jeunes filles vers l'anorexie *via* des *challenges* morbides.

On pourrait aussi parler de la pornographie. Imaginez l'impact que peut avoir un premier contact avec la sexualité qui se fait à huit ans *via* un film pornographique.

Les réseaux sociaux favorisent les propos haineux et violents en abritant leurs auteurs derrière l'anonymat des écrans.

Pour défendre notre système républicain, l'école doit donc remettre le numérique à sa place et sortir les élèves de leur naïveté numérique.

L'école doit permettre de lutter contre l'addiction des jeunes élèves aux écrans. Elle doit leur apprendre à être attentifs et à se concentrer.

Il faut faire preuve de discernement et rappeler, comme le fait le Ministre Blanquer, qu'avant sept ans il faut limiter au maximum le contact des enfants avec les écrans, car ils freinent le développement cognitif.

De même la réalité virtuelle présente un danger avant treize ans.

Une étude internationale a calculé qu'en moyenne un élève de 6^{ème} passe six heures par jour devant un écran.

Aussi la promesse de campagne du Président de la République d'interdire le téléphone portable au collège apparaît comme une évidence.

Apprendre à utiliser le numérique, c'est aussi apprendre à ne pas l'utiliser, à savoir s'en passer pour penser de manière autonome sans les écrans et aller vers les autres au-delà des réseaux sociaux

Il est peut-être plus important aujourd'hui d'apprendre à décoder le monde, que d'apprendre à coder.

Pour répondre aux enjeux de l'économie numérique nous devons aussi remonter le niveau général.

Certains ont peut-être pensé que baisser le niveau général était un bon moyen pour lutter contre les inégalités. C'est une très mauvaise idée. Nous avons besoin, dans une économie numérique, d'atteindre les meilleurs niveaux mondiaux en maths et en sciences. Or les études TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) montrent que la France a décroché ces dernières années, notamment par rapport aux pays asiatiques.

Autre indicateur inquiétant, le QI moyen en France baisse de manière continue depuis quelques années. Nous sommes aujourd'hui à une moyenne de 98 alors que les Chinois sont à 105.

Si nous sommes incapables d'être excellents dans ce monde global et numérisé, nous ne pourrons pas défendre notre souveraineté économique et notre modèle républicain.

Il faut aussi savoir utiliser le formidable potentiel d'amélioration que représente le numérique pour notre système scolaire et la pédagogie. Cela suppose de passer à une approche rationnelle et scientifique de la pédagogie *via* l'utilisation des données et des sciences cognitives.

1/ Le numérique permet des gains de productivité importants pour rendre l'école plus efficace.

Si on veut que l'École de la République survive, elle doit utiliser les outils d'aujourd'hui

Les outils numériques permettent de gains de productivité considérables et peuvent aider les professeurs à mieux faire leur travail, mieux s'organiser, mieux se former, mieux

communiquer. Ils permettent de nouvelles méthodes de travail plus collaboratives.

Il faut donc mettre en place un véritable service public numérique de l'éducation, destiné en priorité aux enseignants, qui sont tous des travailleurs du numérique (les études montrent qu'ils utilisent tous le numérique, au moins pour préparer leurs cours).

Depuis 10 ans les professeurs réclament un moteur de recherche pour trouver des contenus éducatifs, mais on continue de multiplier les portes d'entrées. Résultat : quand ils font des recherches, les professeurs vont sur *Google*.

La boîte *e-mail* des professeurs ne peut pas contenir plus de 100 Mo de données (un PPT c'est vite 10 Mo). Résultat les boîtes *mails* des profs sont saturées et ils sont tous sur *Gmail*.

Les outils numériques doivent également permettre d'améliorer les échanges avec les familles et l'administration.

Les outils actuels ne sont pas au niveau, l'expérience utilisateur de l'école ne correspond pas aux standards actuels des ENT (Espaces numériques de travail).

2/ Il faut récupérer notre souveraineté sur les datas numériques éducatives.

L'usage des données scolaires est un trésor qui va permettre demain de mieux personnaliser les parcours des élèves.

Les données numériques éducatives, croisées avec les progrès des sciences cognitives et l'intelligence artificielle vont révolutionner notre manière d'apprendre. On pourra par exemple détecter très en amont des problèmes d'attention ou de comportement, proposer à chaque élève des parcours adaptés à ses facilités ou à ses difficultés.

Or, la manière dont est organisée l'information aujourd'hui dans l'Éducation nationale ne permet pas de collecter et de traiter suffisamment de données, en grande partie parce que ce marché est capté par les GAFAMS.

Nous ne pourrions pas défendre notre modèle éducatif si son logiciel appartient à *Google* ou *Microsoft*.

La priorité doit donc être le lancement d'une plate-forme éducative numérique nationale pour collecter et exploiter les données numériques des élèves. Sur ce sujet la France doit retrouver sa souveraineté et proposer un nouveau modèle qui aura vocation à s'exporter, notamment dans les autres pays francophones.

3/ Il faut plus de moyens pour financer des ressources innovantes.

Les ressources numériques peuvent être très utiles pour mieux apprendre.

On peut développer des ressources algorithmiques ou visuelles qui permettraient de mieux comprendre les sciences.

On peut donner envie d'apprendre les maths en montrant concrètement des applications numériques.

Pour des exercices répétitifs, comme l'apprentissage des tables de multiplication, des logiciels qui introduisent des principes de « gamification » sont très efficaces.

Si le niveau en anglais a progressé ces dernières années, c'est sans doute en partie grâce à *YouTube*.

On estime aujourd'hui à moins de 12 millions d'euros le budget consacré aux ressources numériques, ce n'est pas suffisant. Il faut donc trouver un nouveau modèle économique pour faciliter le développement des entreprises de la « EdTech », la production et la diffusion de ces ressources numériques innovantes.

4/ Le numérique peut aider à répondre à la question essentielle du « Pourquoi ? ».

Sur la question de l'orientation le numérique peut apporter une meilleure connaissance des filières, des métiers.

En fonction des compétences et des envies des élèves il est possible de leur fournir très en amont des informations utiles pour orienter leur scolarité.

Il faut donc créer une véritable plate-forme d'orientation numérique, c'est aussi une des promesses du Président de la République.

C'est une question d'efficacité, mais aussi d'égalité.

La première des inégalités commence quand il faut trouver un stage en entreprise en 3^{ème}. Dans certains quartiers, les élèves sont tellement éloignés de l'entreprise et de l'emploi qu'ils ne savent pas où aller.

On pourrait aussi imaginer de développer grâce au numérique des outils de mentorat pour mettre en relation les élèves avec des adultes qui pourront les guider dans leurs choix professionnels.

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

Je retiens votre idée du tuteur numérique. C'est intéressant.

Je vois aussi que le ministre met sa foi dans la mallette pédagogique, dispositif destiné à faciliter la relation entre l'école et les parents.

L'intégration du numérique dans cette mallette non pas sous forme matérielle mais par la mise en place de dispositifs de protection des enfants et de promotion de leur rapport au numérique ne serait-elle pas importante et novatrice ?

PIERRE-ÉTIENNE POMMIER

Le numérique peut en effet faciliter le dialogue entre la famille et l'école, permettant par exemple à l'école d'alerter les parents.

Débat final

PHILIPPE GUITTET

On n'a pas évoqué la question de l'effet de la mixité sociale et scolaire sur la réussite – ou pas – des établissements scolaires. Cette mixité sociale et scolaire des établissements reste-t-elle une préoccupation importante pour la Depp (direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance) et pour le ministère en général ?

Si j'approuve largement les préconisations de Pascal Jardin, notamment sur la nécessité de nommer et former des enseignants républicains, je pense qu'une certaine autonomie est souhaitable pour les établissements. Même dans une unité républicaine refondée nous avons besoin d'établissements qui soient capables de réactivité. Peut-être faudrait-il d'ailleurs préférer au mot d'autonomie celui de responsabilité de l'établissement.

THIERRY ROCHER

Sur le sujet de la mixité sociale à l'école, je vous invite à lire le numéro spécial de la revue de la DEPP, « *Education et formations* »⁸⁰. Il ne s'agit pas, comme cela a été dit, de revenir aux thèses de Bourdieu, mais l'étude de mixité révèle que la ségrégation scolaire, c'est d'abord, pour une grande partie, la ségrégation résidentielle. Cette étude montre que cette mixité sociale est plutôt stable depuis une quinzaine d'années. Elle

⁸⁰ *Les panels d'élèves de la DEPP : source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif*. Synthèses statistiques - Revue Education et formations - n° 95, décembre 2017.

révèle aussi que l'enseignement privé s'est installé dans des zones difficiles où existait une demande.

PASCAL JARDIN

Directeur de l'académie de Paris pendant plusieurs années, j'ai cherché à lutter contre cette ségrégation. On peut prendre le problème par le bout qu'on veut, ce n'est pas l'École qui est responsable de l'accumulation des populations en difficulté dans certains quartiers. Et ce n'est pas le *busing*⁸¹ qui réglera le problème qui est d'ailleurs plus vaste. De plus, dans le *busing*, ce sont toujours les élèves des quartiers défavorisés qu'on fait bouger. Ce ne sont pas les élèves des quartiers favorisés qu'on amène dans les écoles des zones difficiles !

Sur l'autonomie – dont il faudrait discuter plus à fond – je dis que, contrairement à ce qu'on pense, nos établissements scolaires sont déjà autonomes. Une étude montrait il y a quelques années que c'est en France que l'établissement scolaire et l'enseignant sont les plus libres de tous les pays de l'OCDE. Cette autonomie existe. Encore faudrait-il que les établissements s'emparassent des marges d'autonomie qu'ils ont !

Pour avoir été directeur de l'académie de Paris, je sais combien les forces centrifuges se mettent à l'œuvre dès lors qu'on leur ouvre un peu plus d'espace. Il faut redouter le moment où on ne pourra plus arbitrer les rivalités entre établissements.

⁸¹ Une expérimentation du *busing* (transports d'élèves de CM1 et CM2 de quartiers difficiles vers des écoles socialement plus hétérogènes) avait été lancée à la rentrée scolaire 2008 avec un financement étatique garanti pour trois années, couvrant le transport et la restauration. Trois ans plus tard la fin de cette expérimentation était annoncée.

Donc je maintiens que je ne suis pas d'accord avec ce mot d'autonomie qui semble vouloir tout résoudre, notamment pour le système scolaire. Si des marges d'autonomie et de responsabilité sont nécessaires, les accroître dans le système tel qu'il est nous mènerait vers un affaiblissement de la République.

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

J'ajouterai que la distinction entre l'autonomie de gestion et l'autonomie pédagogique, avec le double cursus des proviseurs, des IPR etc. complique le problème dans notre pays.

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

Selon ce que j'en ai lu, le ministre, M. Blanquer, souhaite constituer autour des chefs d'établissement des équipes de gestion mais il ne va pas jusqu'à prôner le recrutement local des enseignants.

« J'envie le système français du CAPES et de l'agrégation, me disait Sir Keith Joseph, ministre de l'enseignement de Mme Thatcher, si vous saviez à quoi j'ai affaire avec le recrutement local des enseignants, c'est terrible ! »

Sur la conception de l'autonomie, il y a des marges dont on peut imaginer qu'elles ne sont pas incompatibles avec l'idée de l'institution républicaine qu'est l'École. Mais cela demande des outils d'évaluation et de pilotage extrêmement fins. Et c'est très difficile. Je pense comme Pascal Jardin qu'à un moment on ouvre des marges qu'on ne peut plus rattraper.

Je comprends très bien ce qu'a dit M. Pommier : l'École est confrontée à une révolution technologique sans précédent,

avec la révolution digitale. Comment dominer ce monde ? C'est une question absolument fondamentale mais il y a sûrement une manière républicaine d'y répondre.

STEPHANE ROZES

Comme vous le disiez, M. Jardin, les différentes interventions ont en commun l'affirmation d'un lien intime entre l'École et la République, avec un mouvement dans les deux sens.

On peut faire l'hypothèse que chaque système éducatif est l'émanation d'un pays, de la façon dont il s'assemble pour affronter le réel, de son Imaginaire dont il est aussi une représentation. C'est ma conviction suite à mes expériences professionnelles durant trois décennies. La modalité de fonctionnement du système allemand correspond à ce qu'est culturellement le peuple allemand, y compris dans le rapport à l'industrie, au travail manuel et à la place qu'ils occupent dans l'organisation du système. On peut penser que l'efficacité d'un modèle éducatif, sa réussite, réside d'abord dans sa cohérence avec l'imaginaire de son peuple et ses modalités de fonctionnement.

Je connais un peu l'Éducation nationale, je m'intéresse à la République et je travaille sur la façon dont fonctionnent les Français. Il a été justement dit que le corps enseignant ne se met pas en mouvement si on ne lui indique pas concrètement quelles missions on lui assigne. Si la République est au service de la Nation, encore faut-il savoir ce qu'est la Nation et où on la mène.

Si, jusqu'à la Présidentielle, la France figurait parmi les pays du monde les plus en dépression, c'est que justement la modalité française d'assembler les Français est toujours de les projeter dans l'espace et le temps, dans un projet ou une incarnation politique. Nous verrons si l'actuel Président de la République arrive à sortir durablement la France de sa dépression mais je

ne suis pas étonné que le corps enseignant et l'ensemble des acteurs de l'École portent le poids de cette dépression. C'est que ces dernières années le sommet de l'État se retire de la Nation. Cette dernière est projective alors que le sommet de l'État faisait intérioriser par la Nation des injonctions extérieures présentées comme des contraintes.

Du côté des acteurs, il y a également les dimensions culturelles. Mme Robert nous disait que son lycée scolarise de nombreux Chinois. Le sociologue Gérald Bronner indiquait suite à une étude que les enfants de familles chinoises réussissaient mieux à l'école que les autres parce que les familles chinoises transmettaient à leurs enfants la valeur du travail et la valeur de la réussite. D'autre part, j'ai entendu dire que, selon des études pédagogiques réalisées aux États-Unis, il suffit de mettre au premier rang les élèves en difficulté pour les stimuler, par une sorte de travail de valorisation.

Quoi qu'il en soit, notre universalisme nous interdit de nous intéresser dans le détail à ce qu'impliquent chez les élèves leurs origines, en particulier dans leurs dimensions culturelles.

Ma troisième remarque s'adresse à M. Cristofari.

Jacques Rancière dans « *Le maître ignorant* », décrit l'expérience du pédagogue Jacotot⁸² qui, ne connaissant pas lui-

⁸² « *C'est ainsi que Joseph Jacotot se trouva par hasard, dans les années 1820, enseigner à des étudiants flamands dont il ne connaissait pas la langue et qui ne connaissaient pas la sienne, par l'intermédiaire d'un ouvrage providentiel, un Télémaque bilingue alors publié aux Pays-Bas.*

Il le mit entre les mains de ses étudiants et leur fit dire par un interprète d'en lire la moitié en s'aidant de la traduction, de répéter sans cesse ce qu'ils avaient appris, de lire cursivement l'autre moitié et d'écrire en Français ce qu'ils en pensaient.

Il fut, dit-on, étonné de voir, comment ces étudiants auxquels il n'avait transmis aucun savoir avaient, sur son ordre, appris assez de

même le néerlandais, avait appris le français à de jeunes Flamands en les laissant travailler en autonomie sur une édition bilingue de *Télémaque*. La langue engramme une cohérence réappropriable par l'Autre au travers d'un Récit.

Appréciant également le travail de Barbara Cassin, je suis convaincu que l'on ne comprend l'Autre que si on sait qui on est soi-même. Je crois qu'au départ il faut effectivement transmettre et donner des codes. J'ai été très intéressé par ce que vous avez dit sur les éléments d'acquisition de la lecture.

Enfin, le numérique est, comme le dit M. Pommier, un outil et peut être l'occasion pour l'École de se demander quelle est la singularité de l'enseignant dans le travail de transmission, dans l'interaction avec l'élève. En effet la capacité de dégager un esprit critique ne peut être donnée qu'à des élèves qui ont pu acquérir un minimum de savoir et d'enracinement au départ. Le numérique et les neurosciences doivent être au service de l'Éducation et non son horizon.

CATHERINE ROBERT

Ce que vous dites à propos des Chinois est faux, en fait. À Aubervilliers, où est installée la plus grande zone d'import-export textile d'Europe, vivent essentiellement des Chinois

Français pour s'exprimer très correctement, comment donc il les avait enseignés sans pour autant rien leur apprendre.

Il en conclut que l'acte du maître qui oblige une autre intelligence à s'exercer était indépendant de la possession du savoir, qu'il était donc possible qu'un ignorant permette à un autre ignorant de savoir ce qu'il ne savait pas lui-même, possible qu'un homme du peuple illettré permette par exemple à un autre illettré d'apprendre à lire. »

(Jacques Rancière, en mai 2002, à propos de son livre « *Le maître ignorant* », publié en 1987 aux éditions Fayard).

originaires de Wenzhou. La plupart d'entre eux sont soit des paysans soit des petits commerçants qui ont été chassés de leurs échoppes et contraints à quitter la Chine dans l'espoir d'une vie meilleure. Ce sont des gens d'extraction modeste qui acceptent que leurs enfants passent le bac et qui, après, les mettent à travailler à la machine à coudre. Il nous arrive souvent de nous battre pour que les élèves chinois puissent continuer leurs études, contre l'avis de leurs parents. Donc l'analyse sociologique que vous faites sur la projection familiale et le désir de réussite des familles n'est sociologiquement absolument pas avérée.

STEPHANE ROZES

Je ne connais pas ces études dans le détail. J'ai entendu le sociologue Gérald Bronner dire à la radio que les enfants de familles chinoises réussissaient mieux à l'école. Peu m'importe ce que l'on peut en tirer comme conclusions philosophiques. La question est déjà oui ou non, les enfants de famille chinois réussissent-ils mieux que les autres à l'École avant toute orientation professionnelle, à milieu social équivalent ...

MARIE-PIERRE LOGELIN

Oui, indiscutablement, ils réussissent mieux que les autres élèves issus de l'immigration récente. Ma longue expérience de professeur en lycée technique et professionnel me permet de l'affirmer.

Toutefois je me souviens d'excellents élèves dont les parents, lorsqu'ils atteignaient seize ou dix-huit-ans, décidaient qu'ils devaient interrompre leurs études pour les aider dans leur restaurant ou pour tenir la comptabilité de leur magasin. Ce

que dit Stéphane Rozès est vrai : ces familles chinoises inculquent à leurs enfants le sens du travail, de l'effort. Mais cela dans un objectif d'utilité économique à court terme et ce que dit Catherine Robert est vrai aussi : souvent les familles considèrent qu'à un moment le temps des études est terminé et que leurs enfants doivent rentrer dans la vie active.

JEAN-PIERRE DUPORT

Je ferai quelques remarques/questions liées à mon expérience en Seine-Saint-Denis.

Au-delà de ce qu'a dit Pascal Jardin sur la formation des maîtres, le problème de l'affectation des maîtres est aussi une question importante. Il n'est pas responsable d'affecter un enseignant débutant issu de l'académie de Toulouse dans l'un des CES les plus difficiles de la Seine-Saint-Denis au Clos Saint-Lazare à Stains, sans accompagnement, sans formation et sans soutien.

J'ai constaté en Seine-Saint-Denis le rôle essentiel des principaux et des proviseurs. Or j'ai constaté que la préparation au métier de chef d'établissement était souvent défailante alors qu'ils ont un rôle déterminant dans le fonctionnement de l'établissement et dans le fonctionnement du système scolaire. Le problème des cadres intermédiaires est important.

Deux questions me semblent essentielles pour l'adaptation à la situation de chacun des élèves en tant que tels.

Le soutien scolaire, qui suppose un traitement individualisé, ne doit-il pas faire partie de la mission du service public de l'Éducation nationale ?

Notre système laisse-t-il place à l'innovation pédagogique ? Je n'ai jamais eu connaissance du bilan d'expériences qui ont été

menées, par exemple au lycée de Gagny, où, pour éviter le redoublement, les classes de seconde et première étaient faites sur trois ans. Le système est-il capable de générer ce type d'innovation pédagogique (dont je ne sais pas si elle relève ou non de l'autonomie) ?

DANS LA SALLE

J'ai subi l'École républicaine jusqu'il y a cinq ans et je voulais apporter le témoignage d'une élève.

J'aimerais bien qu'on sorte de la sempiternelle opposition entre la banlieue, Paris, les personnes favorisées, les personnes défavorisées. J'ai fait ma scolarité à Belfort dans cette fameuse France périphérique dont on ne s'occupe pas forcément quand on a ce genre de débat. J'étais une très bonne élève et ce qui m'a beaucoup perturbée au collège c'est que j'avais l'impression que le système n'était fait ni pour les très mauvais élèves ni pour les très bons élèves. On essaie de faire au mieux pour la majorité et on laisse de côté à la fois ceux qui ont de grandes difficultés et n'arrivent pas à trouver un soutien suffisant et ceux qui auraient éventuellement des capacités qu'ils pourraient exploiter. Du coup tout le monde est frustré. Les mauvais élèves se retrouvent face à de très bons élèves qui réussiront toujours parce qu'ils ont des capacités plus importantes à la base, et c'est frustrant, ça crée des tensions, des violences. J'ai moi-même été harcelée au collège parce que j'étais une bonne élève, j'étais systématiquement traitée d'« intello », de « fille de bourges ».

J'ai l'impression que l'égalité républicaine est devenue une espèce d'égalitarisme au sens où on a confondu l'égalité en droit et l'égalité en fait. M. Cristofari disait que tous les élèves sont capables. Oui, mais tous les élèves ne sont pas capables dans le même temps et de la même façon. Je pense qu'il serait bon de remettre en cause ce modèle où tout le monde suit la

même scolarité, dans le même nombre d'années, avec le même nombre d'enseignements etc.

La solution ne serait-elle pas de révolutionner complètement le système et de faire un diagnostic pour chaque personne afin d'emmener tout le monde au même point mais en acceptant l'idée que les élèves sont différents à la base ?

YVES CRISTOFARI

Sans aller jusqu'à la différenciation absolue, il y a quand même dans notre système des possibilités assez larges.

Notre ministre actuel, conscient des inconvénients d'une uniformisation excessive, a rétabli quelques filières d'excellence qui avaient disparu assez brutalement. Je pense en particulier aux classes bi-langue, aux sections européennes, aux sections internationales ou aux langues anciennes. Le collège offre des espaces d'excellence qui ne sont pas négligeables non plus.

Je rappelle aussi que les élèves en difficulté sont pris en charge. Les deux heures d'accompagnement personnalisé par semaine en sixième ne sont pas négligeables, si c'est assumé avec la volonté ferme du chef d'établissement d'aller vers le soutien, l'aide ou une formule adaptée au public scolaire de l'établissement.

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

Je dirai un mot des questions d'orientation, puisque Mme Mons, qui devait traiter ce sujet, a été empêchée.

On connaît le discours du ministre : il faut s'appuyer davantage sur les enseignants et moins sur les conseillers d'orientation. Il

a certainement raison. Mais je crois qu'il faut essayer de formaliser les choses de manière encore plus générale.

D'abord toute orientation doit s'appuyer sur la motivation de l'élève. Ensuite, il convient de donner aux professeurs, assez tôt, le sentiment qu'ils ont une responsabilité vis-à-vis de l'élève. C'est très important, cela crée d'ailleurs un lien qui ne peut que valoriser l'École. Si l'élève a le sentiment que son professeur s'interroge sur son devenir, le courant passe. C'est une partie de l'effet-maître.

J'évoquerai une problématique plus générale.

Le livre de M. Kerrero ⁸³ dresse un historique du débat provoqué au début de la V^{ème} République par la massification de l'École, qui, naissante dans les années soixante, s'est poursuivie et accélérée ensuite. Le mouvement était bien engagé quand le général de Gaulle a posé le problème du contrôle de l'orientation des flux. Il se prononçait pour une certaine sélection, ce à quoi Georges Pompidou s'opposait, arguant qu'on ne peut pas faire marcher une institution comme l'Éducation nationale, ses élèves et ses maîtres, en les faisant marcher par quatre et au pas. ! C'était un peu caricatural.

L'idée du concours n'est pas quelque chose de choquant pour un républicain. Donc l'idée d'une certaine sélection, à un certain moment, n'est pas choquante. Ne paye-t-on pas très cher aujourd'hui l'absence totale d'orientation lorsqu'on voit s'accumuler des flots d'élèves dans des disciplines dont on sait par avance qu'elles ne débouchent pas sur une profession. N'y a-t-il pas des paliers où on doit quand même, pour autant qu'on puisse le faire à juste titre, orienter les flux ? Ne peut-on imaginer quelque chose d'intermédiaire entre l'orientation et la sélection ?

⁸³ *École et démocratie*, Christophe Kerrero, éd. Berger-Levrault, 2016.

JACQUES FOURNIER

Il y a deux paliers importants d'orientation dans notre système : la sortie de troisième et le baccalauréat. Mon impression est que le palier de sortie de troisième fonctionne et les problèmes lourds sont plutôt posés au niveau du baccalauréat.

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

Nous concluons sur cette question de l'orientation/sélection qui reste ouverte.

Merci à tous.

PUBLICATIONS RECENTES

L'INGERENCE

Colloque du lundi 19 janvier 2015

LA FRANCE ET LA REPUBLIQUE FACE A LA RADICALISATION

Colloque du lundi 9 mars 2015

L'EURO EST-IL SOUTENABLE ? LE NOUVEAU TEST DE LA GRECE

Colloque du lundi 13 avril 2015

QUEL MODELE DE REINDUSTRIALISATION POUR LA FRANCE ?

Table ronde du lundi 1^{er} juin 2015

LE MOYEN-ORIENT DANS LA POLITIQUE ÉTRANGÈRE DES PUISSANCES

Colloque du lundi 29 juin 2015

L'UKRAINE

Table ronde du lundi 14 septembre 2015

QUEL MODELE TERRITORIAL POUR LA REPUBLIQUE ?

Colloque du lundi 28 septembre 2015

QUEL AVENIR POUR LA LIBYE ?

Colloque du lundi 26 octobre 2015

LE MODELE FRANÇAIS D'INTEGRATION

Colloque du lundi 23 novembre 2015

LA CHINE ET SES DEFIS : VERS UN NOUVEAU MODELE DE DEVELOPPEMENT

Colloque du lundi 14 décembre 2015

L'EXTRATERRITORIALITE DU DROIT AMERICAIN

Colloque du lundi 1^{er} février 2016

ETATS-UNIS, HORIZON 2017

Colloque du lundi 18 avril 2016

INTEGRATION, LAICITE, CONTINUER LA FRANCE

Colloque du lundi 23 mai 2016

OÙ VA L'INDE ?

Colloque du lundi 6 juin 2016

**LES EVOLUTIONS DU CONTEXTE ECONOMIQUE ET FINANCIER
MONDIAL**

Colloque du lundi 4 juillet 2016

**LA DEMOGRAPHIE EN EUROPE
ET SES REPERCUSSIONS ECONOMIQUES ET SOCIALES**

Colloque du lundi 24 octobre 2016

**L'EXERCICE DE LA SOUVERAINETE 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 REALITE ?
QUELLE STRATEGIE POUR LA FRANCE ?**

Colloque du lundi 6 mars 2017

ENJEUX MARITIMES DU MONDE ET DE LA FRANCE

Colloque du lundi 20 mars 2017

OU VA LA TURQUIE ?

Colloque du lundi 29 mai 2017

CIVILISATION, AVEC OU SANS 'S' ?

Colloque du lundi 22 mai 2017

OU VA LA TURQUIE ?

Colloque du lundi 29 mai 2017

L'AVENIR DES RELATIONS GERMANO-AMERICAINES

Colloque du lundi 18 septembre 2017

MAX GALLO, LA FIERTE D'ETRE FRANÇAIS

Colloque du mardi 21 novembre 2017

NOTES ET ETUDES :

Parues récemment :

- **Jean-Eric Schoettl**, ancien secrétaire général du Conseil constitutionnel, membre du Conseil scientifique de la Fondation Res Publica : « **Le projet des indépendantistes catalans est éradicateur** » (tribune parue dans Le Figaro le 13 octobre 2017)
- **Franck Dedieu**, responsable du développement de la Fondation Res Publica : « **La fin d'un modèle économique, le nouveau départ d'un autre ?** » (suite au colloque du 4 juillet 2016 sur « Les évolutions du contexte économique et financier mondial »)
- **Baptiste Petitjean**, directeur de la Fondation Res Publica : « **Où va l'Afrique ? Pour une approche réaliste** » (suite à la matinée d'échanges du 8 juin 2016 autour de **Sylvie Brunel** Professeur à l'université Paris-IV-Sorbonne, auteure de « *L'Afrique est-elle si bien partie ?* » (Sciences humaines ; 2014)
- **Daniel Bloch**, ancien Président d'université, ancien Recteur, ancien Directeur des enseignements supérieurs, et **Pierre Hess**, Inspecteur de l'Education nationale : « **Apprendre à parler, à penser et à vivre ensemble** »
- **Jean-Michel Naulot** membre du Conseil scientifique de la Fondation Res Publica, auteur de « *Crise financière - Pourquoi les gouvernements ne font rien* » (Le Seuil, 2013) : « **Le défi Tsipras** » (tribune parue dans Libération le 14 avril 2015)

NOTES DE LECTURE :


Parues récemment :

- **La diplomatie religieuse de l'Arabie saoudite : une « industrie idéologique »**, note de lecture du livre de Pierre Conesa « *Dr. Saoud et Mr Jihad. La diplomatie religieuse de l'Arabie saoudite* » (Robert Laffont : 2016), par Baptiste Petitjean, directeur de la Fondation Res Publica
- **La concorde civique face au spectre de la guerre civile**, note de lecture de l'ouvrage de David Djaiz « *La guerre civile n'aura pas lieu* » (Editions du Cerf, février 2017), par Baptiste Petitean, directeur de la Fondation Res Publica
- **Vers un monde hyper industriel**, note de lecture du livre de Pierre Veltz « *La société hyper-industrielle – Le nouveau capitalisme productif* » (Le Seuil, 2017), par Baptiste Petitean, directeur de la Fondation Res Publica
- **L'euro contre l'Europe**, note de lecture du livre de Joseph Stiglitz « *L'euro, comment la monnaie unique menace l'avenir de l'Europe* » (Les Liens qui Libèrent, septembre 2016), par Franck Dedieu, responsable du développement de la Fondation Res Publica
- **Quelles alternatives pour sortir du piège de l'euro ?**, note de lecture du livre de Hans-Werner Sinn « *The Euro Trap : on bursting bubbles, budgets and beliefs* » (Oxford university press, 2014) par Sébastien Sibai.
- **Le modèle allemand au-delà des mythes**, note de lecture de « *Made in Germany – Le modèle allemand au-delà des mythes* » (Seuil, janvier 2013), par Baptiste Petitjean, directeur de la Fondation Res Publica.

FONDATION RES PUBLICA

52, rue de Bourgogne

75 007 Paris

 01.45.50.39.50

info@fondation-res-publica.org

Achévé
d'imprimer
en février 2018