



Nouvelles relations de proximité dans les collèges publics

Françoise Lorcerie

► To cite this version:

Françoise Lorcerie. Nouvelles relations de proximité dans les collèges publics. Revue Projet, 2016, 3 (352), p. 61-68. 10.3917/pro.352.0061 . hal-01445944

HAL Id: hal-01445944
<https://amu.hal.science/hal-01445944>

Submitted on 25 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Nouvelles relations de proximité dans les collèges publics¹

Françoise Lorcerie

Aix Marseille Univ, CNRS, IREMAM, Aix-en-Provence, France

Françoise Lorcerie est chercheuse au CNRS en sciences politiques, laboratoire Iremam (Institut de recherches sur le monde arabe et musulman), Aix-Marseille Université. Ses travaux portent notamment sur les questions d'intégration, de discrimination ou encore sur les politiques d'éducation.

Le travail d'une enseignante avec ses élèves, celui du ministère de l'Éducation nationale sur la notion de laïcité ou le programme de formation d'une académie : ces trois exemples montrent que de nouveaux types de relations se cherchent, entre professeurs et élèves, entre personnels enseignants. Des occasions de faire vivre la fraternité existent bien.

La valeur de « fraternité » n'est pas d'un abord courant dans l'école publique. Certes, elle figure au programme du nouvel enseignement moral et civique : « La morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. Ces valeurs sont la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations », stipule le nouveau programme. Mais, à l'enquête, le thème de la fraternité n'est pas mis en avant par les enseignants : il ne vient pas spontanément dans leurs propos, ni de façon générale, ni lorsqu'ils sont interrogés sur la façon dont ils ont vécu avec leurs classes les attentats de Paris, en janvier puis en novembre 2015, sur la manière dont ils ont fait face aux contestations ou provocations éventuelles, sur la manière dont ils ont géré l'émotion des élèves et la leur. Et lorsqu'on les interroge pour savoir si le thème leur paraît intéressant, ou qu'on leur demande s'ils peuvent lire en termes de fraternité leur expérience avec les élèves, avec les parents ou les collègues, les réponses sont pour le moins hésitantes.

Pourtant, le réglage impérieux de la relation pédagogique – qui ne voulait s'adresser qu'à l'élève, au sujet connaissant et limitait strictement l'intersubjectivité – n'est plus aussi dominant qu'il le fut. L'*ethos* professionnel des enseignants change, ou a déjà changé sans qu'on s'en soit bien aperçu, dans les collèges du moins. La figure de l'autre (l'enfant dans l'élève) n'est plus si généralement perçue comme déstabilisante, voire menaçante². Dans le même temps, des relations nouvelles se sont progressivement construites entre collègues ayant en charge les mêmes élèves, suscitées ou favorisées par des changements concrets dans l'exercice du métier. Une dynamique d'équipe a pris pied dans les collectifs professionnels en collège, dans un entrelacs entre des relations de type fonctionnel et statutaire et des relations d'une autre qualité, fraternelles, dont la parabole évangélique du bon Samaritain peut donner le paradigme³. Finalement, la fraternité se joue dans la classe, un espace privilégié, mais aussi dans le collectif professionnel, un espace trop méconnu ; les deux versants peuvent se rejoindre lorsqu'une approche proactive des valeurs communes est mise en œuvre de façon cohérente dans un établissement.

EXERGUE : La figure de l'autre (l'enfant dans l'élève) n'est plus si généralement perçue comme déstabilisante, voire menaçante.

¹ Revue *Projet* (352), juin 2016, p. 61-68. Dossier : « L'Ecole, laboratoire de fraternité ? »

² C'était l'analyse de Florence Giust-Desprairies, *La figure de l'autre dans l'école républicaine*, Puf, 2003.

³ Paul Ricœur, « Le *socius* et le prochain », dans *Histoire et vérité*, Seuil, 1964 [1954], pp. 99-111.

Voici trois cas qui donnent à réfléchir sur les logiques de fraternité à l'œuvre dans les collèges. Le premier porte sur une situation de travail avec des élèves, situation induite par une urgence contextuelle qui redoublait celle du pays. Les deux autres portent sur des plans de formation à grande échelle, qui illustrent des logiques de sortie de la non-fraternité entre professionnels et vis-à-vis des élèves.

Se frotter à l'autre

Le premier exemple vient du témoignage d'une professeure d'histoire-géographie, également en charge de l'enseignement moral et civique. Des enseignants rencontrés, elle est la seule à avoir travaillé explicitement avec ses élèves sur la valeur de fraternité, en réponse à ce qu'elle percevait comme une urgence de la vie scolaire et de la vie sociale dans une ville moyenne du Sud de la France. Son collège, établissement de centre-ville accueillant des milieux culturellement privilégiés mais démographiquement en déclin, a connu un profond bouleversement quelques années auparavant, lorsqu'il a dû intégrer les élèves d'une cité populaire, par « mesure de carte scolaire ». Ces élèves ont été accueillis « bouche serrée, avec une attitude rejetante », dit l'enseignante. De 30 % au début, la proportion des nouveaux a monté, les autres tendant à partir. S'est établi « une problématique de la non-fraternité. Elle existe énormément au niveau des adultes ». Entre élèves, les clivages socio-ethniques n'ont pas été gérés. Il en résulte des tensions très pénibles. L'enseignante a été bouleversée par le cas d'une jeune élève de milieu cultivé, montrée du doigt pour avoir tenu des propos racistes dans un média local et devenue anorexique, « tellement c'était douloureux pour elle d'être avec ces enfants qui leur crachaient dessus, les traitaient de Céfrans... ».

Le déclencheur de son travail sur la fraternité, l'enseignante l'a trouvé dans le langage communautaire des élèves (« mon frère »), un langage agressif lorsqu'il défie les normes communicationnelles dans l'espace scolaire, mais que l'enseignante s'est employée à convertir en ressource dans le « processus de transformation » qu'elle entrevoyait. « Ce que j'ai senti, c'est qu'une approche purement conceptuelle et intellectuelle, purement disciplinaire, ça ne suffisait pas. À un moment donné, si on veut toucher, rencontrer vraiment l'élève, l'autre, il faut toucher son empathie et la réflexion qui peut être liée à l'empathie, et aussi sa subjectivité. Et je trouve que la fraternité nous renvoie à quelque chose qui est contenu dans les religions, mais pas seulement. C'est aussi contenu dans la philosophie, dans la politique, c'est une approche plus humaine. »

Elle raconte : « Ils étaient très dérangés quand je leur ai posé la question : 'Est-ce que je suis votre sœur ?' Ils avaient peur de me manquer de respect en répondant. Et cela a permis de voir qu'est-ce qu'être frère et sœur d'un point de vue tribal, familial, et qu'est-ce qu'être frère et sœur d'un point de vue des valeurs, d'un attachement supérieur et plus humain, qui transcende les groupes. Ça les a touchés ». Elle a engagé sa classe, « une classe de 5^e en grande souffrance », dans un projet associatif pour équiper une classe de filles pauvres au Burkina Faso, les élèves ont réalisé et vendu des cartes postales sur la solidarité, ils ont effectivement envoyé l'argent : « Ça nous a redonné de l'espace, dit-elle : les frères ça peut être à des milliers de kilomètres, ça peut être des sœurs. Ils ont vu que la fraternité, elle est trans-religions, trans-continents, trans-pays. » Elle se voit les interpellant : « Dire que tu es mon frère, que celui-ci est ton frère, ça a un sens très profond. Ne l'utilise plus comme une arme de guerre : 'Mon frère, mon frère !', comme ça je montre que je suis un arabe... »

EXERGUE : « On se donne le droit de parler de manière plus subjective et plus vulnérable... Il faut passer par la voix du cœur. »

Dans cet engagement qu'elle vit intensément, l'enseignante n'est guère soutenue que par son nouveau chef d'établissement, mais elle se sent « légitimée par les programmes actuels », notamment l'enseignement moral et civique « avec sa dimension sensible » : « On se donne le droit de parler de manière plus subjective et plus vulnérable... Il faut passer par la voix du cœur. » Est-ce pour donner du sens aux apprentissages ? « Du sens, on en a toujours donné. C'est autre chose : de la profondeur, de la résonance, du sens qui peut transformer, comme dans une démarche de conversion, se convertir à du plus humain, autant eux que moi d'ailleurs. » Il faudrait s'attarder sur ces paroles, venues tout naturellement dans l'entretien. Elles expriment on ne peut plus clairement l'enjeu complexe de la séquence sur la fraternité, qui rejoint ce que Ricoeur nomme « la *praxis* du prochain ».

Même si nous n'avons pas connaissance d'un autre cas de travail sur la fraternité en tant que telle, l'*ethos* professionnel qu'exprime cette enseignante n'est plus si rare, semble-t-il. L'aspiration au renouvellement de la relation et à un travail plus profond avec les élèves se retrouve à grande échelle. Elle transparaît aussi dans l'accueil favorable des nouvelles opportunités offertes par l'enseignement moral et civique (entré en vigueur à la rentrée de 2015), dans un environnement syndical où le combat idéologique a perdu de sa vigueur.

Renouveler l'approche de la laïcité

Dans un tel contexte, la mobilisation autour de la laïcité impulsée par le ministère à partir de janvier 2015 a pu prendre ici ou là la forme de propositions pédagogiques expressément inclusives à l'endroit des élèves de culture musulmane. Avant 2015, la laïcité était devenue synonyme d'interdit des signes religieux dans l'espace scolaire. Le « dialogue » recommandé par les textes s'inscrivait dans l'intervalle entre l'incident répertorié et la sanction (à moins que l'élève ne renonce au comportement jugé répréhensible). La loi du 15 mars 2004, suivie des débats sur l'obligation de neutralité dans les espaces publics, avait ancré l'idée que la laïcité signifiait exigence et contrainte, ce qui suscitait dans les établissements des tensions récurrentes avec les élèves. On notait un peu partout chez les agents publics « une laïcité de précaution⁴ », une tendance à en rajouter dans l'interdit de peur d'enfreindre la laïcité. La [« charte de la laïcité à l'école »](#), préparée avant 2012 et validée par le ministère Peillon en 2013, relève largement de cette inspiration.

On a vu éclore un autre discours après l'arrivée de Najat Vallaud-Belkacem au ministère de l'Éducation nationale. Dès le 20 octobre 2014, la ministre (nommée en août) prononçait devant l'Observatoire national de la laïcité un discours définissant la nouvelle orientation qu'elle souhaitait donner à son action : « Il faut recréer du consensus national sur la laïcité, faire qu'elle cesse d'être un combat pour être d'abord un moyen : moyen d'apaiser la société, de faire vivre une culture de la tolérance. » C'est cette ligne qui a animé la réaction ministérielle aux attentats de janvier 2015 à Paris. La presse a souligné le réflexe sécuritaire des autorités et l'appel à la sanction. Mais quinze jours après les attentats, le ministère annonçait un vaste plan de « mobilisation pour les valeurs de la République », avec une série de mesures, au premier rang desquelles figurait le renforcement de « la transmission des valeurs de la République ». À ce titre était annoncé un plan exceptionnel de formation des personnels sur la laïcité. De même, les candidats aux concours de recrutement seraient « évalués sur leur capacité à faire partager les valeurs de la République ». L'idée sous-jacente était de préconiser un traitement éducatif de ces questions, en développant les compétences professionnelles dans ce domaine. C'est ce relatif optimisme qui s'exprime dans le [« Livret](#)

⁴ Suzana Dukic, « Quand les agents locaux s'abritent derrière une laïcité de précaution », *Diversité*, n°182, 4^e trimestre 2015. Elle montre que cette version précautionneuse de la laïcité règne à l'intérieur de l'espace scolaire et parmi tous les partenaires de l'école.

[laïcité](#) » distribué aux chefs d'établissements et inspecteurs en octobre 2015 : on y lit que les incidents éventuels relèvent pour l'essentiel de la « pédagogie ordinaire ».

Ce nouveau discours de la laïcité, orienté sur la pédagogie des valeurs et ouvrant sur l'expression des élèves – tout en continuant de prôner la rigueur sur les éventuels débordements –, n'a pas été relevé par les médias. Mais l'enseignante citée plus haut l'a bien perçu : « Je me suis décomplexée par rapport à l'idée de la laïcité. Avant, je la vivais comme un cheval de bataille et maintenant je la vis de manière plus intégrative. » Dans une académie, cette nouvelle approche a fait l'objet d'un plan de formation. Une « équipe académique laïcité »⁵ d'une cinquantaine de personnes (inspecteurs pédagogiques régionaux, chefs d'établissements, quelques universitaires et les nouveaux formateurs recrutés dans le cadre du plan ministériel) a préparé puis mis en œuvre des journées de stages par bassin dans toute l'académie. La structure alliait des exposés sur l'histoire et le droit de la laïcité, une table ronde présentant des entrées pédagogiques possibles (enseignement des faits religieux, savoir et croire, etc.) et des ateliers centrés sur l'agir professionnel face aux contestations éventuelles. Quelque 1200 enseignants ont participé à ces formations, délégués par groupes par leurs établissements, ainsi qu'une moitié des principaux de l'académie.

Or ces formations véhiculaient un changement d'ampleur, non seulement dans l'interprétation générale de la laïcité, mais aussi dans la définition de la mission des enseignants. L'idée qui prévaut en philosophie de l'éducation est celle d'une division du travail tranchée : « L'école est d'abord et surtout le lieu des apprentissages intellectuels. [...] À l'école de faire connaître les valeurs ; à la société de les faire aimer, si elle en est capable », écrit Alain Mounie⁶. Alors que le débat médiatique sur la laïcité continue à charrier une islamophobie larvée ou explicite et une conception non-libérale du principe de laïcité, les participants à ces stages ont exprimé leur satisfaction de voir la question replacée dans ce qu'ils nomment leur « cœur de métier », en évitant l'idéologie. Le centrage sur une perspective éthique cohérente, transversale aux disciplines enseignées et à la « vie scolaire » et sur des pratiques professionnelles a été très bien accueilli. De même, la focalisation sur ce que les élèves ressentent et la prise en compte de leur religiosité ont été bien reçues dans cette académie, où les enfants de culture musulmane sont nombreux. Une demande fut seulement de poursuivre l'accompagnement technique de cette orientation. C'est sur ce point qu'une autre académie est en train de s'illustrer.

Construire ensemble

Celle-ci n'a pas spécialement relayé la problématique de la laïcité inclusive. Mais si elle peut alimenter la réflexion sur « l'école, laboratoire de fraternité », c'est par l'impulsion qui y a été donnée au développement de collectifs professionnels à visée éthique et capacité technique renforcées, à l'occasion de la mise en place de la réforme des collèges, laquelle a prétention à réduire l'inégalité sociale des résultats des élèves. Deux inspecteurs pédagogiques régionaux se sont saisis du dossier dès le printemps 2015, au lendemain de la parution du décret sur la réforme. Ils ont conçu un plan de formation visant à toucher directement tous les enseignants des collèges publics de l'académie⁷.

Ce plan est entré dans sa phase opérationnelle après la rentrée 2015. Conformément aux consignes ministérielles, il assure à chaque enseignant cinq jours de formation dans l'année. Elle touche tout le monde et commence par deux jours de formation en regroupements dans toute l'académie, sur l'aspect global de la réforme. Doivent alterner ensuite, pour chaque

⁵C'est le référent laïcité de l'académie qui a impulsé cette formation et monté cette équipe, en s'appuyant sur un noyau de chefs d'établissement qui avaient antérieurement travaillé sur l'islam au sein d'une commission de bassin, avec l'aide d'universitaires.

⁶*L'école de la République. Pour une éducation à la démocratie*, Presses univ. de Lyon, 1996, pp. 94-95.

⁷ Un plan qui allait mobiliser les inspecteurs pédagogiques régionaux et tous les formateurs de l'académie.

enseignant, une journée d'établissement (toujours sur du transversal aux disciplines enseignées) et deux jours centrés sur les disciplines. Priorité est donc donnée à une formation commune, autour de l'accompagnement personnalisé des élèves et des enseignements pratiques interdisciplinaires.

La démarche jouait sa crédibilité sur le premier temps. Rapidement, les enseignants travaillent sur le « quoi faire » et le « comment faire » avec les élèves. Les travaux portent sur l'évaluation, la différenciation pédagogique, la mise en place d'ateliers sur l'accompagnement, la motivation des élèves et le travail personnel, les cas problématiques d'élèves, les parcours, la création d'interdisciplinarité. Les professeurs repartent dans leur établissement à la fin de la première journée avec un projet d'accompagnement personnalisé des élèves mis au point de façon collaborative et à la fin de la deuxième avec un projet d'enseignements pratiques interdisciplinaires. Le processus peut déboucher sur la construction progressive du projet d'établissement en même temps qu'il impulse une dynamique cumulative à l'échelle de l'établissement et un gain en cohérence à l'échelle académique. Du moins est-ce l'ambition ! Il est trop tôt pour en juger puisque la démarche est en cours. Mais le taux de satisfaction des enseignants est, jusqu'ici, exceptionnel. Ce plan a parié sur la possibilité d'éveiller ou de renforcer l'intérêt des enseignants pour des postures inclusives, à condition de leur en donner les moyens concrets, et il semble rencontrer l'adhésion.

Des marges pour innover

Si la valeur de fraternité est rarement travaillée en tant que telle dans l'école publique, de nouvelles proximités s'y sont développées informellement depuis une dizaine d'années – et l'instauration du « socle commun » en 2005 – entre enseignants et élèves, entre enseignants et encadrants, entre enseignants eux-mêmes : des relations moins statutaires, une moindre « éviction subjective de soi et des autres », dirait F.Giust-Desprairies⁸. Ces évolutions ont eu lieu à bas bruit, cachées par les réclamations diverses et occultées par les discours médiatisés sur la crise de l'école. Mais elles ont bien eu lieu. Sans ces évolutions préalables, on n'expliquerait pas la réceptivité générale des enseignants à des formations touchant au cœur du rapport pédagogique, comme celles évoquées ici. Les collèges comme celui de l'enseignante présentée en commençant, dans lequel aucune coordination pédagogique n'existe, apparaissent résiduels.

Toutefois, ces entreprises amènent aussi à questionner la gouvernance déconcentrée de l'Éducation nationale. Le ministère donne les directives : il revient à l'échelon rectoral de les décliner. S'agissant de promouvoir une vision inclusive de la laïcité, c'est le segment formé du proviseur vie scolaire⁹ et des chefs d'établissement qui est compétent. S'agissant de réforme pédagogique, c'est le segment formé des inspecteurs pédagogiques régionaux et des formateurs. Mais, dans les deux cas étudiés, l'action a tenu de façon décisive à une ou deux personnes, à leur capacité de concevoir une stratégie académique à la hauteur des objectifs énoncés et d'en diriger la réalisation en payant de leur personne. Aucune autre académie ne l'a fait. La singularité des mobilisations évoquées laisse entrevoir l'ampleur du potentiel sous-utilisé.

⁸ *La figure de l'autre dans l'école républicaine*

⁹ Il conseille le recteur sur les questions relatives à la vie scolaire et à la vie des établissements [NDLR].