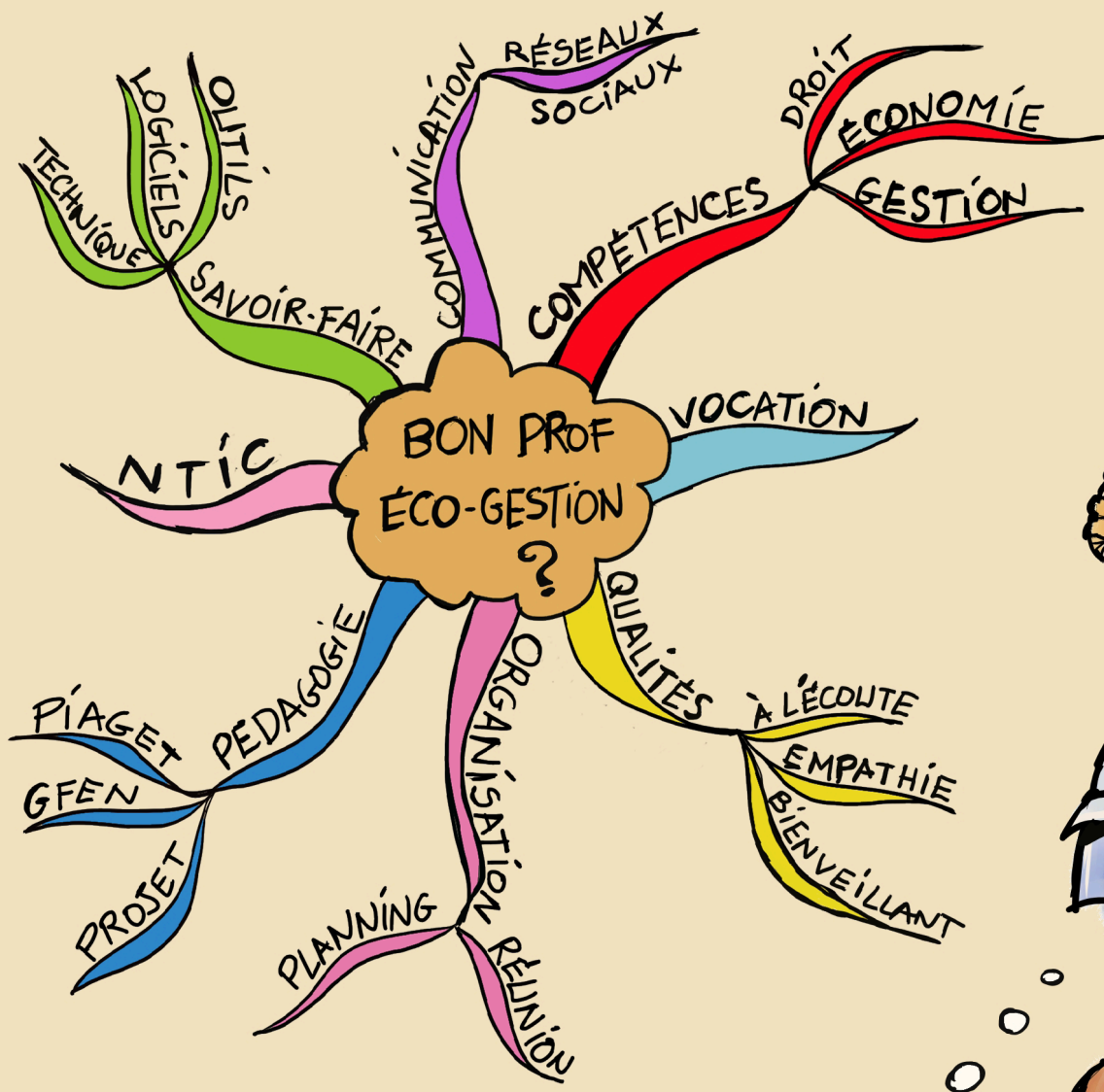


# ÉCONOMIE et GESTION

Revue de l'Association des Professeurs d'Économie et Gestion



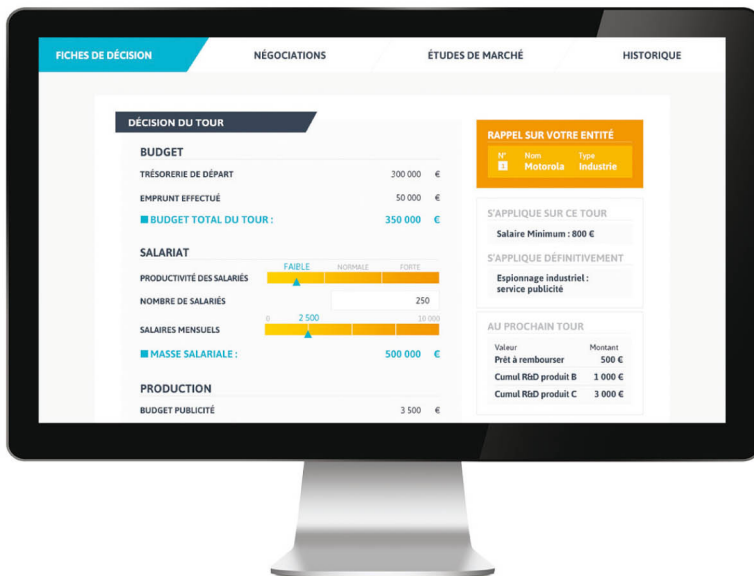
C'EST PAS GAGNÉ !



cariojosa

Un jeu conçu par des enseignants de STMG

## INITIEZ VOS ÉLÈVES AUX MÉCANISMES DES MARCHÉS GRÂCE AU JEU D'ENTREPRISE.



- Une approche innovante et transversale du référentiel
- Entre jeu et pédagogie
- Avec des interactions dans le jeu et dans la classe

### PLUS D'INFORMATIONS ?

- 🖥️ Accédez au site [www.marketgame.hachette-education.com](http://www.marketgame.hachette-education.com)
- ✉️ Ou contactez-nous par mail : [hachette-technique@hachette-livre.fr](mailto:hachette-technique@hachette-livre.fr)
- ☎️ Ou par téléphone : **05 49 91 98 55**

[www.marketgame.hachette-education.com](http://www.marketgame.hachette-education.com)

---

## Editorial

# Evaluation des enseignants, acceptons le changement

Le 20 janvier 2017

PAR MARIE-PAULE FARDOUX, PRÉSIDENTE DE L'APEG, POUR LE CA

L'année 2016 se termine avec une économie mondiale bouleversée, un Moyen Orient détruit en grande partie, un changement de président aux Etats Unis. Des attentats et des scènes d'horreur cherchent à bouleverser et déstabiliser l'économie et les ethnies des pays européens. Mais qu'en est-il côté français ? 2017 peut être nommée comme l'année de préparation des grands changements, avec côté politique, un président qui ne souhaite pas se représenter et des nouvelles personnalités qui proposent de profonds changements dans tous les

domaines. Y compris dans l'Education nationale. L'Education nationale nous demande de réfléchir sans cesse à de nouvelles méthodes pour enseigner ou évaluer autrement. Aujourd'hui on nous y propose une véritable révolution dans l'évaluation des enseignants.

2017 sera donc marquée par l'application de cette nouvelle réforme avec une grille d'évaluation des enseignants qui repose sur 11 critères tirés du référentiel métier de 2013, avec 4 rendez-vous de carrière pour ponctuer l'avancement des enseignants. Cette grille sera remplie à la fois par l'IPR et

le Chef d'Etablissement avec en plus une appréciation manuscrite séparée mais après échange préalable entre eux. L'Inspecteur évaluera la maîtrise des savoirs disciplinaires, la capacité à adapter sa communication à son auditoire, la capacité à prendre en compte la diversité, l'évaluation des progrès, et l'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Le chef d'établissement évaluera la capacité à coopérer dans une équipe, la contribution à la communauté éducative, la coopération avec les parents. Cette évaluation peut

être difficile à réaliser dans un grand établissement où le Proviseur rencontre très peu ses enseignants. Parfois aussi il peut avoir un avis divergeant de celui des responsables qui travaillent directement avec nous.

L'objectif principal est l'avancement accéléré de l'enseignant, mais certains critères comme le savoir disciplinaire ou la capacité à faire cours ne comptent que pour un critère. Le cœur de métier n'est plus le seul évalué ! Pourquoi ? Tout simplement, parce que notre propre métier a évolué et que le champ de nos compétences s'est amplifié. Nos classes sont

devenues très hétérogènes : les élèves, issus de milieux socioculturels divers, présentent aussi des différences au niveau des connaissances, de la motivation, de l'autonomie, de la vitesse d'exécution des tâches. L'enseignant doit donc travailler sur cette différenciation, sans toutefois devenir inéquitable. Nous avons tendance à penser que tout dépend de l'enseignant ! Mais pour qu'un enfant puisse apprendre, il s'agit de remplir plusieurs conditions, dont certaines sont extérieures à l'école, comme l'environnement social, l'engagement des parents, la fratrie, etc. D'autres variables, indépendantes de la qualité du maître, telles que le système scolaire ou la politique de l'établissement, entrent en ligne de compte. Il est diffi-

cile d'établir une liste exhaustive de critères qui définiraient les compétences requises pour être un bon enseignant. D'autant qu'entre élèves, parents et spécialistes de l'éducation, les avis divergent souvent.

Passionné, équitable, bienveillant, érudit, drôle, motivé, compréhensif, intéressant, compréhensible, intéressé : la liste des qualités requises chez un enseignant pour être taxé de «bon» s'avère presque sans fin.

D'autant que les juges ne manquent guère : élèves, parents, pairs, autorités et même, tant qu'à faire, société. Il existe tellement d'avis divergents sur le sujet que définir le portrait type d'un bon professeur devient mission impossible ! Il existe de nombreux profils différents, mais il n'y a pas de recette miracle.

Il ne faut pas chercher à imiter le collègue, mais plutôt s'appuyer sur ses propres atouts, de rester soi-même, d'être le plus vrai possible. Les compétences requises sont multiples mais une qualité incontournable à ce jour reste la capacité d'adaptation sans oublier qu'un enseignant est aussi contraint par des directives et des moyens d'enseignement.

Nous enseignons non seulement des savoirs mais aussi une méthode de travail. L'enseignant doit adapter ses pratiques au groupe dont il s'occupe, rester motivé et, surtout, passionné. La passion est primordiale. Sans elle, nous n'arrivons à rien dans une classe. Nous exerçons une profession exigeante, mais tellement enrichissante et passionnante. Nous formons

les êtres humains de demain.

Notre monde est régi par une culture de l'évaluation, il n'y a pas de raison que l'enseignant y échappe et elle doit évoluer avec le temps ! La peur de l'inconnu crée de la réticence au changement. Nous avons tendance à nous attacher à nos habitudes et il en est de même pour notre évaluation métier, même si parfois nous la critiquons. Ce n'est qu'après quelques années et quelques nouvelles évaluations que nous pourrons juger. Alors allons de l'avant, acceptons le changement et apportons un regard bienveillant et de l'aide à tous nos nouveaux collègues. Nous vous invitons à venir découvrir le fruit de nos réflexions dans cette revue et qui sait, peut-être n'aurez-vous plus tout à fait le même regard sur votre métier.

**M.P.F.**



# JOURNÉES PÉDAGOGIQUES DE L'APEG

*jeudi 2, vendredi 3 février 2017*

Lycée Bessières, 70, bd Bessières, 75017 Paris  
Métro porte de Saint Ouen ou porte de Clichy

## « **Penser et entreprendre au féminin** »

Pourquoi enseignez-vous l'œuvre de Keynes et pas celle de Joan Robinson, sa collaboratrice ? Citez-vous dans vos classes Mary Parker Follett et sa théorie sur les conflits dans les organisations ? Elle a pourtant été qualifiée par Peter Drucker d' « étoile la plus brillante au firmament du management ».

Dans notre société, les femmes sont généralement dévalorisées. Tous temps de travail confondus, elles touchent au total un salaire 25% moins élevé que celui des hommes. L'Éducation nationale n'est pas épargnée par les inégalités : le pourcentage de femmes accédant à la hors-classe est inférieur à celui des hommes. Plus on monte dans la hiérarchie professionnelle, moins on trouve de femmes.

Et pourtant, les filles réussissent mieux que les garçons à l'école. Mais cette bonne performance ne se retrouve pas dans les autres sphères (professionnelle, politique, associative, etc.). Bref, la réussite scolaire des filles par rapport à celle des garçons, résultante du système éducatif, ne se matérialise pas ailleurs.

A travers des conférences, des table-rondes et des ateliers pédagogiques, les JP vous proposent cette année de réfléchir sur la place des femmes dans la société. Pourquoi sont-elles si peu valorisées ? Comment faire pour que leurs œuvres soient mieux reconnues ? Certaines femmes réussissent bien dans l'entreprise, dans le monde politique, dans l'enseignement, dans les associations. Comment parviennent-elles à des postes d'autorité ? Comment surmontent-elles les contraintes sociales ? Quelle place leur faire dans nos enseignements ?

## Jeudi 2 février

### Conférences et tables rondes

## Le matin

### Quelle place pour les femmes dans la société ?

9h00 – 9h30	<i>Accueil café</i>	<i>Rencontre avec les éditeurs</i>
9h30 – 9h50	<i>Ouverture : Géraldine Pénavaire responsable des JP, Marie-Paule Fardoux, présidente APEG.</i> <i>Invités : Mme la Ministre, M. le Recteur Mme la proviseure.</i>	
9h50 – 10h10 intervention	<b>Compter et conter le travail des femmes en France, 1901-2015</b> Les femmes travaillent-elles beaucoup plus en 2015 qu'en 1950, 1920 ou 1901 ? Comment a évolué la division sociale du travail entre hommes et femmes depuis le début du XXème siècle? Quelles tendances, quelles spécificités peut-on lire à propos des trajectoires professionnelles, des emplois et du chômage des femmes ? Chiffrer le travail des femmes n'est pas purement technique : là aussi, le chiffre est politique. <b>Monique Méron, auteure de « Un siècle de travail des femmes en France 1901 – 2011 », statisticienne à l'INSEE</b>	
10h10 – 10h30 questions		
10h30 - 10h50 intervention	<b>Droit au travail des femmes et le temps</b> Comprendre comment le temps des femmes et sa découpe (travail, famille, loisirs, engagement, temps pour soi etc.) peut être un facteur d'inégalités entre les femmes et les hommes. Sophie Binet, dirigeante CGT (sous réserve)	
10h50 – 11h10 questions		
11h10 – 11h40	<i>Pause, rencontre avec les éditeurs</i>	
11h40 - 12h00 intervention	<b>Les mécanismes d'orientation des filles</b> Pourquoi dans la filière technologique les garçons vont plutôt vers la terminale gestion et les filles vers celle de CGRH ? Que se passe-t-il dans les autres filières ? Les professeurs sont-ils responsables de l'inégalité filles / garçons dans le système scolaire ? Elisabeth Perrin, conseillère d'orientation psychologue et membre de la direction de l'ACOP-France.	
12h00 – 12h20 questions		
12h20 – 13h20	<b>Table ronde avec l'ensemble des intervenants et débat avec l'amphi</b> <b>Animée par Isabelle Delzant</b>	
13h20 – 14h30	<i>Déjeuner au restaurant scolaire, puis rencontre avec les éditeurs</i>	

## L'après-midi

### Ateliers Enseigner autrement en STMG et STS

14h30 – 17h	<b>Atelier 1</b> <b>Comment l'ouverture des classes sur le PTCE 3.EVA (pôle territorial de coopération économique) a été source d'enrichissements pour tous.</b> Initié par un groupe : « Femmes du Territoire », ce PTCE rassemble à la fois des femmes chefs d'entreprises, présidentes d'associations, gérantes de coopératives, élues, viticultrices et agricultrices... mais aussi des enseignantes et des lycéens. Par <b>Véronique Gardair, documentaliste, des professeurs et des élèves du lycée Jacques Ruffié de Limoux.</b>	<b>Atelier 2</b> <b>L'histoire de l'ESS permet de mieux comprendre les évolutions actuelles. Quelles problématiques, quelle place pour les femmes ?</b> Par <b>Sylvie Cordesse Marot, professeure d'économie et gestion et auteure de « enseigner le management par des situations-problèmes »</b> Séquence pédagogique de construction de savoirs directement réinvestissable en STMG et STS Les participants seront placés en situation d'élèves pour travailler l'histoire de l'ESS. Le dispositif sera ensuite analysé collectivement.
-------------	--	--

17h – 17h30	Pause et rencontre avec les éditeurs
17h30 – 17h50	<b>Comment enseigner l'ESS ?</b> Rencontre avec L'ESPER : Mon ESS à l'école, le portail ressourCESS avec Juliette Perchepped, déléguée nationale.
17h50 - 18h50	Intervention de Pierre Vinard, Inspecteur général, puis débat avec l'amphi
18h50 – 19h50	Apéritif et vie de l'association, élargir le CA

## Vendredi 3 février

### Le matin

#### Conférences et tables rondes

#### La place des femmes dans le savoir économique ?

8h30 – 9h30	Accueil café	Rencontre avec les éditeurs
9h30 – 10h intervention	<b>L'apport inestimable des auteures en management</b> Jane Addams (1860 – 1935), prix Nobel de la Paix 1931, Mary Parker Follett (1868-1933) méritent vraiment d'être connues. Citons aussi Lilian Gilbreth (1878-1972), Christine Frederick (1883-1970), Paulette Bernège (1896-1973), plus près de nous Edith Penrose (1914-1996). Mais bien d'autres méritent de sortir de l'ombre. <b>Marc Mousli</b> Auteur de nombreux ouvrages parmi lesquels <i>Diriger au-delà du conflit</i> , <i>Mary Follett, pionnière du management</i> et <i>Les grandes figures du management</i> ; prospectiviste indépendant, créateur et animateur du café de la prospective, chroniqueur à Alternatives économiques.	
10h – 10h20 questions		
10h20 – 10h50 intervention	<b>Joan Robinson, économiste rebelle</b> De par son œuvre prolifique et ses multiples engagements, cette économiste britannique a été l'une des protagonistes des controverses économiques et politiques qui ont traversé et façonné le XXe siècle. Elle a pris le parti de l'histoire pour proposer une méthode d'analyse et de compréhension des rapports économiques et sociaux à partir des travaux de Keynes, et aussi de Marx ou de Kalecki. Elle s'est aussi interrogée sur la science, l'idéologie, la politique, l'imperfection économique, le progrès, l'injustice. <b>Sophie Boutillier et Blandine Laperche</b> Sophie Boutillier, économiste et sociologue, chercheuse à l'Université de Lille1 et Blandine Laperche, professeure à l'Université de Dunkerque, co-auteurs de <i>L'économie rebelle de Joan Robinson</i> et de nombreux autres ouvrages.	
10h50 – 11h10 questions		
11h10 - 11h40	Pause, rencontre avec les éditeurs	
11h40 – 12h10 intervention	<b>Donner à l'économie sa part féminine</b> Les femmes comptent plus pour l'économie que l'économie ne compte pour elles. Elles ont pris place dans la vie économique au XXeme siècle mais celle-ci reste étroite. A tous les niveaux hiérarchiques, elles doivent accepter des salaires inférieurs à ceux des hommes. Certaines ont réussi à briser le plafond de verre. Mais à quel prix ? Par ailleurs, les femmes comprennent plus mal que les hommes la « langue » économique. Il faut donner à l'économie sa part féminine. <b>Jézabel Couppey-Soubeyran</b> Economiste, maître de conférences à l'Université de Paris 1, membre du CEPII, conseillère scientifique au Conseil d'analyse économique. A publié de nombreux ouvrages scientifiques ou grand public et en particulier <i>L'économie pour toutes</i> .	
12h10 – 12h30 questions		
12h30 – 13h20	<b>Table ronde avec l'ensemble des intervenants et débat avec l'amphi</b> Animée par Sylvie Cordesse Marot	
13h20 – 14h30	Repas à la cantine du lycée, puis rencontre avec les éditeurs	

14h30 – 16h30	<p><b>S'affirmer comme « militante féministe » pour changer les choses dans l'entreprise.</b> <b>Céline Parsoud</b> C'est une jeune spécialiste des medias, bercée par l'innovation et l'univers du digital. Après plus de 5 ans passés à évoluer au sein du premier groupe media français, elle décide en 2016 de devenir « extrapreneure » sur les questions d'Égalité Femmes-Hommes liées au Digital. Engagée au travers de WoMen'Up, elle s'investit pour faire voler en éclats les a priori sur les jeunes générations et la mixité. Si elle s'initie au Genre lors de ses études, ses valeurs l'ont toujours fait se sentir proche du féminisme, qu'elle souhaite démocratiser avec un regard neuf, jeune et décomplexé. Plus que jamais investie pour bousculer les stéréotypes, Céline est l'ambassadrice d'un renouveau féministe porté par WoMen'Up, aussi bien en entreprise que dans la société civile, afin de redéfinir les codes de notre monde.</p> <p><b>Pourquoi et comment faire évoluer la parité dans les directions d'entreprise et en politique ?</b> <b>Coralie Dénoues</b> Jeune chef d'entreprise, engagée en politique, fondatrice de l'association « Entreprendre au Féminin », cogérante d'une société de commerce en bestiaux, élue des Deux-Sèvres et PDG de l'entreprise Deux-Sèvres Aménagement, elle est aussi présidente de la Fédération des Epl de Poitou-Charentes.</p> <p><b>Les femmes dans les métiers des nouvelles technologies et dans les entreprises du numérique : une question culturelle ?</b> <b>Charlotte de Broglie</b> Présidente de l'association WeStem, Directrice de l'AdaWeek est 100% autodidacte et œuvre pour l'inclusion des femmes dans les STEM (Sciences, Technologies, Engineering and Mathematics)</p>
16h30 - 16h45	<b>Clôture par la présidente de l'APEG</b>

Inscriptions sur [www.apeg.info](http://www.apeg.info)

et en envoyant un chèque à l'ordre de l'APEG à **06 61 82 48 83**

**Marie-Paule Fardoux**

**4 chemin des Rougeres**

**63550 Issoire**

**courriel :**

**[mariepaule.fardoux@gmail.com](mailto:mariepaule.fardoux@gmail.com)**

### Inscription

Nom, Prénom : \_\_\_\_\_

Mail : \_\_\_\_\_

Téléphone : \_\_\_\_\_

### Tarifs

#### Inscription

Non adhérent

80€

Adhérent

2 jours 40€

1 jour 30€

**Ce tarif comprend l'accès à l'ensemble des conférences et des ateliers, aux stands éditeurs, les cafés d'accueil, les 2 déjeuners.** Possibilité de participer à un repas convivial le jeudi soir. Paiement de 30€ pour la réservation (possibilité d'annulation jusqu'à 48 h avant. Les chèques seront encaissés après les JP).



# Bulletin d'adhésion

Nom : .....  
 Prénom : .....  
 Adresse personnelle : .....  
 .....  
 C.P. : [ ][ ][ ][ ][ ][ ] Commune : .....  
 E-mail : .....@.....

Réduction d'impôt  
 La cotisation ouvre droit à une réduction d'impôt au titre des dons aux œuvres d'intérêt général. Elle porte sur la partie « adhésion » ; elle se monte à 17 € x 66% soit 11 €. Après déduction fiscale, le coût réel de l'adhésion et de l'abonnement est de 32 - 11 = 21 € ; elle est fiscalement déductible dans les déclarations aux frais réels.

Etablissement d'exercice : [ ]

Cocher :

- J'adhère à l'APEG pour l'année 2016-2017  
 Je m'abonne à la revue « Cahiers Economie et Gestion »

Voir tarifs ci-dessous

Signature : [ ]

MONTANT TOTAL : [ ]

€

Le bulletin et le chèque à l'ordre de l'APEG sont à adresser à :

**Marie-Paule Fardoux, trésorière APEG - 4 chemin des Rougeres - 63550 ISSOIRE**  
 mél : [mariepaule.fardoux@gmail.com](mailto:mariepaule.fardoux@gmail.com)

**Adhésion par courrier ou en ligne sur : [www.apeg.info](http://www.apeg.info), rubrique Adhérer.**  
 L'adhésion et l'abonnement à la revue sont séparés. Les personnes qui ont qualité à être membres de l'association ne peuvent recevoir la revue sans s'acquitter de la contribution statutaire d'adhésion.

## Adhésion / abonnement individuel

TARIFS	Adhésion	Abonnement revue	TOTAL
Professeur titulaire	17 €	15 €	32 €
Professeur stagiaire, contractuel, vacataire, étudiant	15 €	12 €	27 €

## Abonnement pour les établissements d'enseignement ou administratifs

CATEGORIE	Contribution statutaire	Abonnement revue	TOTAL
Jusqu'à 9 professeurs	0 €	140 €	140 €

voir conditions sur le site : [www.apeg.info](http://www.apeg.info), rubrique Adhérer

L'abonnement de votre établissement ne donne pas droit à la qualité de membre de l'APEG. Votre intendant peut passer commande en ligne ou l'adresser à Marie-Paule Fardoux, trésorière APEG - 4 chemin des Rougeres - 63550 ISSOIRE. (Le courriel d'une personne « contact » est nécessaire).





# Association des Professeurs d'Économie et Gestion

Association déclarée d'intérêt général, créée en 1976, dernière modification des statuts le 23/11/2012 -  
Préfecture Paris 13ème\_ N° Siret : 42055521100010 -N° NAF : 913 E

[www.apeg.info](http://www.apeg.info)

**Présidente :** Marie-Paule Fardoux – 4 chemin des Rougeres - 63550 ISSOIRE  
**Trésorière :** Marie-Paule Fardoux – 4 chemin des Rougeres - 63550 ISSOIRE - Mél :  
mariepaule.fardoux@gmail.com

Association des Professeurs d'Économie et de Gestion

## BULLETIN D'ABONNEMENT aux Cahiers Economie et Gestion ETABLISSEMENT (Année 2017-2018)

NOM de l'Établissement : _____
Adresse établissement : N° _____ Rue : _____
Complément adresse : _____
C.P. _____ Commune _____
Contact : Fonction : (ex : professeur coordonnateur) : _____
Nom _____ Prénom : _____
E-mail : _____

### Tarif 2017-2018

La contribution statutaire et l'abonnement à la revue sont séparés. Les personnes qui ont qualité à être membres de l'association (enseignants) ne peuvent recevoir la revue sans s'acquitter de la contribution statutaire. Les personnes ne pouvant avoir la qualité de membres (établissements administratifs ou d'enseignement) doivent s'acquitter d'un abonnement au tarif spécifié ci-dessous. Seuls les adhérents ont accès à la totalité de nos prestations.

CATEGORIE	Contribution statutaire	Abonnement Revue	TOTAL
Personnes ne pouvant avoir la qualité de membres de l'association - Etablissements administratifs ou d'enseignement (Tarif jusqu'à 10 professeurs abonnés à condition de compléter la fiche nominative ci-dessous).	0 Euro	140 Euros	<b>140 Euros</b>

### Liste nominative des 10 destinataires de la revue

N°	Nom	Prénom	E-mail
1	CDI		
2	Coordonnateur Eco. et Gestion		
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

## 5 Programme des Journées Pédagogiques de l'APEG

### DOSSIER

- |   |  |
|---|--|
| 12 Le « bon » prof d'éco gestion ?  |  |
| 14 Le bon prof d'éco gestion, c'est celui qui...                                | ISABELLE DELZANT                           |
| 16 Prof d'éco gestion, wouah !!!  |  |
| 17 L'exemple du « circuit économique »  | SYLVIE CORDESSE MAROT                      |
| 21 Un bon prof d'éco gestion s'intéresse à l'ESS !<br>Interview                 | ANTONIN MOLINO<br>ET SYLVIE CORDESSE MAROT |
| 27 Ne pas confondre causalité et corrélation,<br>mais y réfléchir quand même... | CONSTANCE VIEILLEDENT                      |
| 28 Un bon prof ne note pas...   | ETIENNETTE VELLAS                          |
| 32 Soigner la langue, la leçon de Victor Klemperer                              | NICOLE GRATALOUP                           |
| 38 Droit, déontologie, éthique et morale des enseignants                        | SERGE COSPÉREC                             |

Cahiers Economie et Gestion

APEG - Association nationale des Professeurs  
d'Economie et Gestion

21, rue Croulebarbe - 75013 PARIS - [www.apeg.info](http://www.apeg.info) - [contact@apeg.info](mailto:contact@apeg.info)

Adressez le courrier à la Présidente :

Marie-Paule Fardoux, 4 chemin des Rougeres,  
63550 Issoire

Directrice de publication : Christine FEAUVEAU-GAUTARD

Responsable de publication : Christine FEAUVEAU-GAUTARD

Trésorière : Marie-Paule FARDOUX

Banque : Crédit Mutuel Compte N°000 303 099 41/62

Conception :

Mathieu Marot Infographiste - [mathieumarot@live.fr](mailto:mathieumarot@live.fr)

Régie publicitaire : Philippe BONOT

Commission paritaire N°0918 G 88380

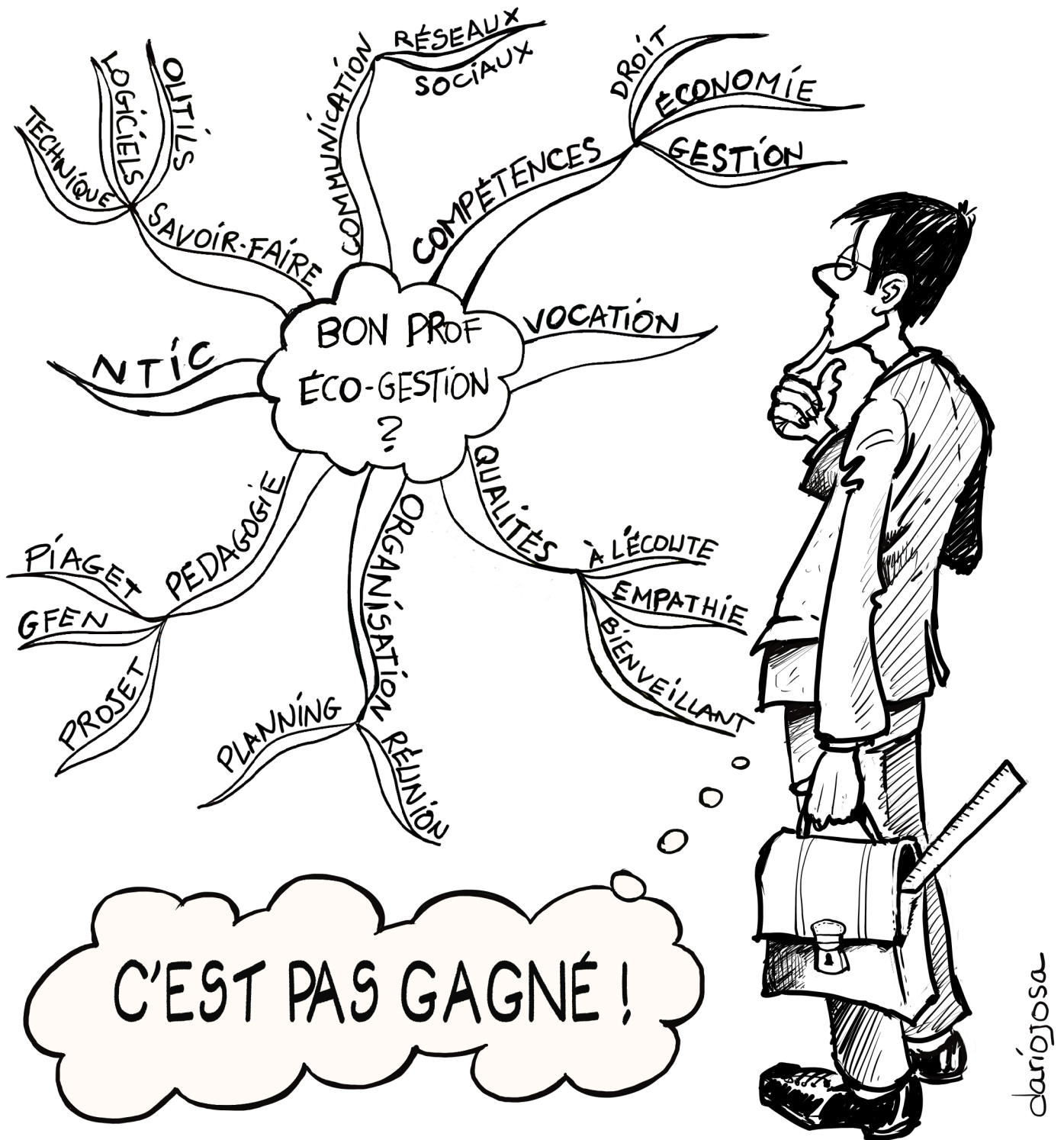
Dépôt légal : BNF Quai F. Mauriac 75076 PARIS 13

ISSN N°0758055X

## Dossier

## LE « BON » PROF D'ECO GESTION ?

DOSSIER COORDONNÉ PAR SYLVIE CORDESSE MAROT



**L**e titre de ce dossier est évidemment provocateur. Il sous-entend qu'il y aurait un modèle à suivre, un idéal à atteindre. Or justement (et toutes les recherches le prouvent), la liste des qualités du bon prof est inépuisable. En 1928, des chercheurs du Commonwealth en ont répertorié 83 ! Le « bon prof » est donc un personnage mythique. Pourtant, nous savons tous que certains profs d'éco gestion, comme ceux des autres disciplines, sont bons et d'autres moins et que certaines pratiques d'enseignement sont plus pertinentes que d'autres. L'objectif de ce dossier n'est donc pas de construire le prototype du collègue idéal mais de questionner notre métier, nos savoirs et nos pratiques. Nous avons sélectionné quelques entrées volontairement subjectives, pour vous permettre d'explorer le problème.

Dans un questionnaire proposé en première année de STS, les étudiants s'essayaient à cette définition. Pour eux, le bon prof a de l'humour mais pas trop. Il écoute les élèves mais sans se faire avoir. Il doit chasser sa propre nonchalance. Il connaît les programmes qu'il enseigne. Qu'en disent les enseignants eux-mêmes ? Sur le site neoprofs, les collègues insistent sur notre polyvalence. Pour eux, en éco gestion, il faut savoir enseigner l'économie même si on a une formation centrée sur le droit, on doit aussi savoir « cadrer » sa classe tout en acceptant une certaine animation. C'est un métier qui s'apprend au fil des cours sans attendre trop de soutien du système.

Quelques problématiques s'ancrent dans le réel du métier. Comment faire évoluer un cours, par exemple, celui d'économie sur le circuit ? Ensuite sur les contenus. Par exemple, nous nous réjouissons que l'ESS tienne une place importante dans les programmes de la filière STMG. Pourtant elle est peu enseignée dans nos formations initiales. Vous

découvrirez donc quelques éléments sur l'histoire des coopératives de consommateurs.

Enfin une interrogation termine cette première partie : pourquoi « *parmi les terroristes, un bon nombre ont des diplômes d'ingénieur mais les seuls formés aux sciences humaines ont étudié le management ou l'économie.* » ?

Le dossier apporte aussi des expertises extérieures à nos disciplines mais qui les concernent directement.

« *Le bon prof est-il celui qui est indulgent vis-à-vis des notes et des contrôles* », nous ont dit les élèves. Il faut aller plus loin, proposent Etienne Vellas et Michel Neumeyer. « *Donner pour mission aux professeurs d'enseigner, tout en leur demandant de sélectionner leurs élèves, leurs étudiants, est une erreur fondamentale.* » Ils appellent à « *une redéfinition radicale du rôle de l'enseignant* » et à « *un changement de contrat de formation* » s'appuyant sur « *une recherche intense de pratiques non excluantes* ». Serge Cospérec s'interroge sur « *la méconnaissance du droit et de l'éthique par de nombreux enseignants* ». Leur manque de formation rend nécessaire une plus grande éthique éducative ». Et il s'inquiète des dérives possibles : « *s'il n'y a plus de référence commune, si chacun est maître dans sa classe, les risques d'anomie<sup>1</sup> sont très forts* ».

Nicole Grataloup réfléchit sur « *le problème de la façon dont on nomme les choses* ». Elle décrit et analyse un atelier sur la langue contemporaine. Quel sens donner entre autres à « flexibilité », « coût du travail », « populisme » ? Son dispositif alterne les phases de travail individuel et en groupes pour faire émerger « *la possibilité du débat sur le sens des mots, de tous les mots, même les plus « innocents »* ».

Depuis plusieurs années, tous nos dossiers sont illustrés par un dessin que Dario Josa, fidèle adhérent de l'APEG, réalise spécialement

pour nous. Nous l'avons interrogé sur le lien entre ses talents de prof d'éco gest et ceux de dessinateur : « mes pratiques de prof d'éco gestion et de dessinateur se nourrissent l'une l'autre bien évidemment. D'abord parce que je fais pas mal de dessins dont le thème est professionnel. Ensuite parce que le dessin me permet de garder un contact avec la matière, ce que nous n'avons pas dans notre métier. Étrangement, la mise en œuvre de ces deux pratiques me paraît similaire : dans les deux cas, je sélectionne d'abord des matériaux bruts sur le thème à traiter (bouts de textes, de vidéos). Pour la classe, j'imagine le déroulé de mes séances avec l'idée d'adapter une démarche pédagogique pertinente. Pour les dessins c'est un peu pareil : je pars de mots clés, je les écris et je les fais dériver vers d'autres, ce qui m'amène à des idées plus nombreuses. Pour le dessin de ce dossier, ça a été particulièrement difficile : je n'avais aucune idée jusqu'au moment où sur un brouillon j'ai écrit les mots « perplexité », « ? », et quelques autres. Le dessin m'est venu à ce moment-là. Ça m'a fait penser aux cartes heuristiques que je venais de traiter avec les élèves : dans un premier temps ils les ont trouvées excessivement complexes et puis heureusement tout est devenu clair pour eux ! »

Si on voulait dégager une définition du bon prof d'éco gest d'après ce dossier, c'est celui qui interroge ses pratiques dans les moindres détails, il connaît l'ESS, il ne met pas de notes, il interroge les mots, il a une morale, une éthique et une bonne connaissance du droit, et enfin... il dessine !

Laissons donc aux sites commerciaux les qualificatifs de « bons profs », « super profs ». Continuons à nous questionner sur nos pratiques et à les faire évoluer pour « faire œuvre de nous-mêmes » comme nous y invite Pestalozzi.

**S.C.M.**

1. En sociologie, l'anomie est une notion développée par Emile Durkheim (1858-1917) pour désigner certaines situations de dérèglement social, d'absence, de confusion ou de contradiction des règles sociales. [La.toupie.org](http://La.toupie.org)

## Pour les étudiants du BTS comptabilité gestion 1ère année, Lycée Jean Lurçat Paris

# LE BON PROF D'ÉCOGESTION, C'EST CELUI QUI...

RÉPONSES COLLECTÉES PAR ISABELLE DELZANT, PROFESSEURE D'ÉCONOMIE ET GESTION

- Une personne qui est à l'écoute de l'élève, qui soit dynamique, qui écoute les avis des élèves et qui soit non-nonchalant.

Pour ma part, personnellement, lorsque je vois un/une professeur(e) qui est très volontaire et impliqué(e) dans son travail, dans son rôle de professeur(e), j'essaie de lui rendre la pareille pour le/la remercier des efforts qu'il/elle a fourni pour nous en tant qu'élève -

- C'est un prof dynamique qui donne envie d'écouter ses cours. Il ne rabaisse pas les élèves et il les motive à progresser. Et surtout, il est à l'écoute.

- C'est un prof qui explique bien. Il prend du temps pour expliquer. Il ne note pas à la tête. Il est indulgent vis à vis des contrôles et des notes. Il sait ce qu'il fait et il ne dépend pas de ses livres.

- Il prend le temps de réexpliquer un cours s'il est incompris par la majorité des élèves.

- Il est souriant, il donne envie de travailler. Il prend le temps de bien expliquer. Il est attentif à la compréhension de ses élèves.

- Il s'adapte aux élèves et il a le sens de l'humour.

- Il détaille beaucoup, il fait ses propres diaporamas avec des mots simples. Il laisse le temps en classe de faire des exercices. L'élève n'a pas honte

de lui poser des questions. Il n'ignore pas l'élève qui lève la main. Il ne saute pas de question posée. Certains profs vont trop vite et ils embrouillent les élèves.

- Il sait le cours qu'il va dire et il n'a pas besoin de vérifier constamment. Il laisse une certaine liberté aux élèves sans les contraindre. Il est respectueux dans toutes les situations.

- Il n'est pas toujours absent et il fait tout pour motiver les élèves et pour qu'ils réussissent.

- Il donne des exemples.

- Il sait animer ses cours de manière à ce qu'on ne s'ennuie pas.

- Un bon prof est patient, chaleureux, soigneux, sérieux. Sa pensée est claire.

Un bon prof est un prof qui prend le temps de bien expliquer son cours à ses élèves. Il fait en sorte que son cours soit dynamique. Il doit être à la fois juste sans peur autant se laisser faire car certains élèves peuvent en profiter. S'il a le sentiment quand rentrant chez lui il a peut apprendre plus de chose à ses élèves, sa journée est réussie.

- Il donne envie de participer en cours. Il a une bonne élocution : sa voix n'est pas monotone.
- Il est enthousiaste et à l'écoute. Il rend les cours attractifs avec des exemples d'actualité.
- On peut parler avec lui des problèmes de société actuels. Il évite de recracher son cours sans se soucier de ceux qui ne sont pas attentifs.
- Il est non- nonchalant.
- Lorsque je vois un professeur volontaire et impliqué dans son travail, j'essaie de lui rendre la pareille pour le remercier des efforts qu'il fournit pour nous.
- Il est gentil et de bonne humeur.
- Il est bavard et sérieux. Il inspire confiance sur ses compétences. Il a une petite part d'humour sans excès.
- Ce n'est pas quelqu'un qui va donner un polycopié en nous l'expliquant à peine. Il sait nous donner la parole. Il laisse la place à un partage des connaissances. Il nous fait mettre en pratique nos connaissances par des exercices au lieu d'enchaîner les cours.
- Il est juste sans pour autant se laisser faire car certains élèves peuvent en profiter. Si en rentrant chez lui, il a le sentiment qu'il a pu apprendre plus de choses à ses élèves, sa journée est réussie.
- Il est captivant, tolérant, compétent
- Il connaît le programme qu'il enseigne.

I.D.

Un prof bavard et sérieux. Un prof dynamique et surtout qui inspire confiance vis-à-vis de ses compétences. Un bon prof doit avoir une petite part d'humour, c'est toujours agréable pour les élèves. (sans excès)

La plupart de ces témoignages est publiée sur Neoprofs.org, réseau social enseignant, qui s'adresse aux professeurs et personnels de l'Education nationale. Ce forum permet de créer des contacts professionnels et amicaux entre collègues, et d'échanger sur le monde de l'éducation et la pédagogie.

## PROF D'ÉCO GESTION, WOUAH !!!

### La peur d'être dépassée

« Je me suis inscrite au concours du CAPET éco gestion. Ce qui me fait peur c'est de ne pas réussir à tenir une classe de STMG et de me faire dépasser par les élèves (je suis très timide). »

### Un métier qui s'apprend

« C'est la fin de ma première année d'enseignement : tout s'apprend en le faisant. Vous ne pourrez jamais savoir si vous êtes faits ou non pour l'enseignement si vous ne testez pas. »

### Quelle équipe pédagogique ?

« Il faut être conscient que l'on peut être face à de la violence verbale (insultes, menaces) ou physique de la part des élèves, que vous pouvez être au sein d'une équipe pédagogique qui essayera de vous enfoncer (surtout l'année de stage), d'un chef d'établissement horrible. »

### Le système m'en fait baver

« J'aime mes élèves mais qu'est-ce qu'ils m'en font baver ! Le système aussi ! C'est effectivement épuisant de ne pas avoir de classe « plus calme » de temps en temps. »

### Enseigner la gestion ou l'éco...

« Ce qui me fait peur, c'est justement que j'ai un parcours juridique et que je pourrais me retrouver à enseigner de l'éco ou de la gestion !! C'est vrai que quand on est prof d'anglais ou de math, ça ne change pas, mais prof d'éco gestion par contre, wouah !!! »

<http://www.neoprofs.org/t57382-j-hesite-a-devenir-prof-d-eco-gestion-droit-des-conseils-sur-le-metier-d-enseignant>

### Un super contact avec les élèves

« Le public stmg est en général plus dissipé, mais chez moi ça veut aussi dire beaucoup de participation. Tu n'auras jamais le silence complet dans tes cours. Et il ne faudra pas être trop regardante sur l'orthographe... tu travailleras les weekends et les vacances mais le contact avec les élèves est super ! Tu gères ton temps comme tu veux en dehors des heures de cours. Et franchement il y a pire comme boulot. »

### La plus laaaaaarge filière qui soit

« Il faut aussi savoir qu'en éco-gestion, tu rentres dans la plus laaaaaarge filière qui soit ; tu peux enseigner : les sciences d'explorations Sciences Economiques et Sociales ou PFEG (Principes et fondements de l'Economie et de la Gestion). Tu peux enseigner en section hôtellerie, industrielle, tertiaire, dans des BTS divers et variés allant du BTS Comptabilité et Gestion au BTS du Bâtiment, faire des piges en IUT, bref, la polyvalence à outrance. Il faut donc avoir une capacité d'adaptation certaine et une vision bien plus large que celle des inspecteurs. Bon après, à l'impossible nul n'est tenu. Tu fais avec les moyens du bord. »

### Vive les femmes

« J'étais étudiante dans les pas très beaux quartiers de la banlieue marseillaise en G3, le « vilain bac ». Bref, section avec mauvaise réputation dans les mauvais quartiers, je vous laisse imaginer. Eh bien, nous avions une équipe pédagogique extraordinaire, une *dream team* exclusivement féminine qui nous tenait très bien. La prof de droit était toute petite et toute menue pourtant une mouche volait. La prof d'éco, 26 ans, agrégée, une bombe anatomique, et un charisme de dingue, la prof de management et commerce, une deuxième maman mais que nous respections tous. Et même les autres profs d'éco gestion que nous n'avions pas intervenaient quelquefois (toutes femmes également). Vraiment c'est grâce à elles que je suis ici à préparer mon capet comme une dingue ».



« Si tu joues au policier, ils joueront aux bandits. Si tu joues au bon Dieu, ils joueront aux diables. (...) Si tu es toi-même, ils seront bien embêtés »

Fernand Deligny, *Graine de crapule*, Ed. Dunod 2004

## L'exemple du « circuit économique »

# SE DÉPASSER POUR DÉPASSER LES RÉSISTANCES À APPRENDRE

PAR SYLVIE CORDESSE MAROT, PROFESSEURE D'ÉCONOMIE ET GESTION RETRAITÉE

On sait que certaines stratégies d'enseignement sont plus efficaces que d'autres. Mais comment et pourquoi perfectionne-t-on ses séquences pédagogiques ?

**A** l'aube de ma retraite, je me suis demandé comment avaient évolué mes cours sur plusieurs années. Par exemple, comment ai-je enseigné la notion de circuit économique à trois périodes différentes ?

Lors de mes débuts je concentrais mes efforts sur la présentation d'un « bon schéma » avec « les bonnes explications ». J'en voyais bien les limites : les élèves ne pensaient que dans un cadre que je contrôlais. Les plus dociles réussissaient, les autres moins bien. Je ne savais pas comment les faire coopérer entre eux, comme le recommande Michel Bréal (*Voir encadré 1*), à part peut-être lors des exercices en classe.

Après mon premier stage au GFEN<sup>1</sup>, j'ai complètement abandonné le magistral dialogué : je n'ai plus travaillé qu'en démarches de construction de savoirs que j'ai essayé de peaufiner au fil des ans. En effet, je me suis rendu compte que les élèves travaillaient mieux et devenaient plus autonomes dans leurs apprentissages quand je créais ces situations de recherche pertinentes au lieu d'expliquer.

J'ai donc extrait de mes archives deux

variantes du même dispositif à 20 ans d'écart, 1990 et 2010. On peut en lire les éléments essentiels dans les encadrés 3 et 4.

### QUEL MOTEUR POUR SE RENOUVELER ?

Dans ces deux versions, il y a une constante forte : la mise en recherche des élèves par un travail collaboratif. En fait mes valeurs fondamentales sont

#### Encadré 1

##### La compétition au lieu de la coopération

« Il a fallu un étrange oubli des principes pédagogiques les plus simples, pour isoler ainsi les élèves les uns des autres, pour comparer les copies au lieu de faire collaborer les intelligences, et pour perdre de gaieté de cœur le meilleur fruit de l'éducation en commun. »

Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Hachette, 1872.

1. Groupe français d'éducation nouvelle

restées identiques : faire penser et faire coopérer. J'ai retrouvé une petite note sur ma préparation de 1990 : « *Ce déroulement ressemble trop à celui du début du chapitre 1. Il ronronne.* » Donc j'avais repéré deux défauts :

- il répète quelque chose que les élèves ont déjà vécu. Il faut donc que j'invente une consigne qui provoque davantage l'étonnement ;
- « Il ronronne » ; je suppose qu'il permettait d'atteindre mes objectifs mais qu'il n'était pas assez lu-

**« je recentrais en apportant moi-même la bonne liste »**

dique ni impliquant.

Ma motivation pour évoluer n'a pas été l'envie de devenir un super prof ni de « me dépasser en dépassant les résistances des élèves » comme l'explique Meirieu (voir l'*encadré 1*) mais très prosaïquement d'avoir une séance un peu plus animée. J'ai pensé y apporter seulement des changements de détails. Effectivement ils sont peu spectaculaires. D'ailleurs ils ont été répartis sur des années. Mais une étude plus détaillée montre que ma posture a changé sur plusieurs points : la construction de savoirs, la gestion du temps, le rôle du manuel et celui du prof.

#### **CONSTRUIRE SON SAVOIR, CE N'EST PAS TOUT RECRÉER**

Au départ, j'avais l'illusion que construire le savoir, c'était TOUT

**« par pragmatisme, j'ai renoncé à développer leur créativité »**

repenser. Donc les lycéens avaient à imaginer tous les éléments du circuit et aussi la nature des flux. Les deux premières phases de travail consistent à demander des longues listes : celle des intervenants du circuit économique et celle des flux. Cette réflexion prenait 45 minutes et les résultats étaient très intéressants mais bien loin de la représentation que j'attendais. On pouvait y

trouver « l'argent », le « tourisme », « le climat » la « foire annuelle », les « stations de ski »... c'est-à-dire tout ce qui est essentiel pour la vie économique d'Andorre où nous vivions tous. Je les félicitais sincèrement de leur travail tout en me demandant avec inquiétude comment y raccrocher le cours.

Après avoir testé plusieurs fois ce point de départ, j'ai essayé aussi en distribuant des revues économiques « Vous y repérez les agents et les opérations qui participent au circuit économique ». A nouveau, les propositions des élèves étaient si éloignées de mes attentes que je recentrais en apportant moi-même la « bonne liste » keynésienne et je demandais alors de chercher les définitions correspondantes dans un manuel.

Une difficulté se posait alors : les lycéens, fiers de leurs propres listes d'agents économiques n'étaient pas

du tout prêts à y renoncer, d'autant qu'ils avaient dû les négocier en groupes. Les éléments théoriques apportés à ce moment-là étaient certainement perçus comme une manipulation. D'une part, le schéma était trop loin de leur production et il ne les aidait pas à mieux comprendre le réel. D'autre part, cette façon de leur reprocher de faire « tout faux » était un acte de « violence douce ». Sans être aussi lucide qu'à l'heure où je l'analyse, j'en ressentais un malaise mais je ne savais pas faire autrement.

Mes deux heures de cours se terminaient sur cette frustration de tous mais je me réconfortais en pensant que pour apprendre comme

**« cette approche encourageait la créativité dans un premier temps mais il la décourageait par la suite »**

#### **Encadré 2**

**Le bon prof : un adulte qui se dépasse et permet à l'élève de se dépasser aussi**

« Tout éducateur sait que l'éducation, la véritable éducation, se construit quand on tente de découvrir et qu'on réussit à inventer une ligne de passage où nul ne gagne ou ne perd, mais où chacun progresse grâce à l'autre : l'adulte en se dépassant pour dépasser la résistance de l'enfant ; l'enfant en se dépassant pour dépasser ce qu'il était et tenter, selon la belle formule du pédagogue Pestalozzi, de « se faire œuvre de lui-même »<sup>2</sup>

Philippe Meirieu, *Eduquer après les attentats*, Ed. ESF 2016

pour enseigner, il faut justement savoir accepter un peu de souffrance. Une semaine après, on se remettait à l'ouvrage.

**« Ce déroulement ressemble trop à celui du début du chapitre 1. Il ronronne. »**

Avec le recul, je pense que cette approche peu scolaire encourageait la créativité dans un premier temps ce qui était très positif. Mais il la décourageait par la suite. Je devais certainement déployer des trésors de conviction pour que les lycéens me suivent jusqu'au bout.

Comme on peut le voir dans l'*encadré 4*, vingt ans après, j'ai abandonné le projet que les élèves inventent tout. L'activité de recherche démarre par la lecture du circuit qu'il faut mémoriser et reproduire ensuite. Les jeunes se mettent en groupes pour le reconstituer et en élaborer une explication. Au passage ils se posent des questions qu'ils élucident ou qui seront abordées lors du cours.

Par pragmatisme, j'ai renoncé à développer leur créativité et j'ai eu

l'impression que mon cours allait régresser ; cependant il n'y a plus vraiment de frustration et les lycéens assimilent mieux ce schéma keynésien.

### PRÉSERVER DU TEMPS POUR L'ÉCRITURE ET L'ASSIMILATION DES NOTIONS

Si on compare la durée des deux séquences, on voit que le thème étudié occupait quatre heures en 1990 et deux heures seulement ensuite. Au cours de ces 4 heures de classe, forcément réparties sur deux semaines différentes, les lycéens avaient plus ou moins perdu le fil de ce qu'ils étudiaient. Du coup,

**« démarrer la réflexion par un schéma déjà abouti est ludique, crée l'implication et fait gagner un temps précieux »**

ils étaient peu intéressés. Plus les étapes de travail sont nombreuses, plus la lassitude est grande. Démarrer la réflexion par un schéma déjà abouti est ludique ce qui crée l'implication et fait gagner un temps précieux.

En réalité, j'ai changé mes propres contraintes d'organisation pour toutes les séquences : en 2010, je consacre 2 heures à chaque thème abordé et pas plus. Un chapitre commencé en début de séquence est terminé à la fin. Les étudiants ont plus de repères sur ce qui a été étudié. En plus, ça dégage du temps que j'ai pu consacrer aux devoirs en classe et aux révisions. Cette ouverture sur d'autres activités est essentielle :

- les devoirs sont des situations d'écriture. Travailler les mots, construire des phrases permet à la personne de se construire. Renaud écrit dans une chanson de son dernier disque « *Écrire ... C'est un don du ciel une grâce, Ça rend la vie moins dégueulasse* ». Il fait référence bien sûr à la poésie mais développer sa capacité d'écriture argumentative est aussi, à mes yeux, une grâce pour mes étudiants ;
- les révisions permettent de reprendre le fil d'ensemble du pro-

gramme, de situer les concepts les uns par rapport aux autres et donc de gagner en compréhension.

### LE STATUT DU MANUEL, DE L'« ENCYCLOPÉDIE » AU RECUEIL DE FICHES

En 1990, les élèves faisaient une fiche de cours en résumant plus ou moins bien le chapitre de leur manuel. Je choisisais exprès un ouvrage aux contenus riches, propice à une lecture sélective. En 2010, je renonce à cette étape pourtant formatrice et je prescris des bouquins composés de fiches déjà faites. Du coup, l'activité d'acquisition de la leçon a été inversée : au lieu de réduire le texte

préexistant, les jeunes l'annotent, le surlignent, le complètent. Je considère que le contenu étant étoffé par tout

le travail préparatoire (lecture de textes, recherches documentaires, etc.) on peut économiser ce temps considéré comme fastidieux par les lycéens. Le contrat était alors : « vous devez savoir parfaitement tout ce qui est dans ce livre ». Dans les deux cas, travailler directement dans un manuel les initie à

**« mettre en scène mon propre raisonnement leur montre ce que j'attends d'eux »**

la lecture « scientifique ». Le livre acquiert un statut de référence essentielle du cours.

### MA PLACE EN TANT QUE PROFESSEURE

Dans mon cours de 1990 j'intervenais le moins possible pour laisser tout le temps de réfléchir et d'échanger entre eux, aux élèves. Ensuite j'ai eu la préoccupation, en début de séance, de créer un climat accueillant dans la classe (dire bonjour, souhaiter la bienvenue, vérifier si le cours précédent était compris) mais aussi de poser des problématiques, de mettre en évi-

dence ma sensibilité à la question de cours à traiter. Il ne s'agissait pas d'expliquer pour qu'ils comprennent mais de présenter le sujet du jour, de leur apporter des « mots économiques », de créer un « bain de langage ». C'est aussi chercher à créer un phénomène de mimétisme qui facilite l'apprentissage : mettre en scène mon propre raisonnement leur montre ce que j'attends d'eux pendant la séance pour qu'ils le reproduisent mieux. Ici par exemple, rappeler qui était Keynes et son importance dans l'histoire de la pensée, montre aussi que les savoirs sont incarnés par des personnes.

En élaborant ses cours, d'année en année, le professeur a la possibilité de les améliorer. D'abord parce qu'il cherche l'efficacité : il espère de meilleures copies aux contrôles, plus de succès aux examens, des élèves plus savants. Son autre motivation est que la séance « tourne » de mieux en mieux c'est-à-dire que les lycéens soient concentrés sur le travail proposé, qu'ils le valorisent, qu'ils repartent heureux de ce qu'ils ont appris ce qui implique qu'ils soient relativement calmes et sages.

Pour progresser, un enseignant doit se donner le droit aux tâtonnements, aux essais - erreurs. Les lycéens y sont sensibles et sont plus indulgents avec leurs propres lacunes. Il m'est arrivé de dire à la fin de la classe : « ma situation de départ n'était pas pertinente » et que les élèves me reconforment. «

Rien de grave, Madame, nous avons bien compris le cours ».

Tout en enseignant, le professeur transmet un rapport au savoir et un rapport aux autres. La posture du prof chercheur celui qui renouvelle ses façons d'enseigner est perceptible par les élèves. Ils lui en sont reconnaissants et ils ont tendance à la reproduire.

Au final, le bon prof est peut-être celui qui se forme en permanence au fil de ses cours : il approfondit et affine les contenus enseignés, et il travaille ses méthodes pédagogiques. Il fait « *œuvre de lui-même* » comme on peut le lire dans l'enca-

dré 2. D'ailleurs, le terme d' « enseignant chercheur » devrait concerner tous les corps de professeurs et pas seulement ceux du supérieur. Dans le primaire ou le secondaire aussi, chercher tout en enseignant est essentiel pour progresser dans le métier et transmettre un esprit critique.

**« le terme d' 'enseignant chercheur' devrait concerner tous les corps de professeurs »**

Avec du recul, je pense que bien enseigner le circuit économique nécessiterait de connaître parfaitement l'histoire de ce concept. Dans quelles conditions et pourquoi il a été inventé ? Quelles études l'ont précédé ? Cependant, en 20 ans, j'ai réussi à produire un dispositif plus simple et plus astucieux. Au final c'est en jouant sur des recherches de détails que le prof dépasse les résistances des élèves et se dépasse lui-même !

**S.C.M.**

#### Encadré 3

#### Le circuit économique - Dispositif en 1990

Durée 4 heures

##### 1) Travail individuel : 15 min

Consigne 1

« Si vous aviez à représenter le circuit économique, - quels éléments représenteriez-vous ? - quels flux ? »

##### 2) Travail en groupes : 20 min

Consigne 2

« Faites des listes de ces éléments et de ces flux les plus longues possibles sur des bandes de papier informatique. »

##### 3) Classe entière : 20 min

Mise en commun

Le professeur propose une liste d'agents économiques, d'opérations et de marchés

##### 4) Travail individuel : 30 min

Consigne 3

« Recherchez des définitions dans le manuel. Ce sera le début de votre fiche de cours. »

##### 5) En petits groupes : 40 minutes

Consigne 4

« Représentez un schéma sur une affiche. Relisez les définitions à chaque hésitation. »

Après quelques minutes de réflexion :

« Vous avez le droit de simplifier. Notez vos simplifications sur une feuille annexe. »

##### 6) Classe entière : 1 heure

Exposés rapides et discussion.

Lecture du schéma dans le manuel et commentaire.

- Notion de flux réels

- Notion de flux monétaires

Consigne 5

« Complétez votre fiche de cours avec l'essentiel du schéma. Relevez les principaux commentaires. »

#### Encadré 4

#### Le circuit économique - Dispositif en 2010

Durée 2 heures

##### Introduction du professeur 10 mn

Présenter le schéma du circuit économique comme basé sur les grands éléments de l'analyse keynésienne.

##### 1) Travail individuel : 20 mn

Consigne 1

« Lecture du schéma du circuit économique dans votre manuel. Dans 10 minutes, vous devrez reproduire ce schéma de mémoire sans accès au livre. »

Reconstitution du schéma.

##### 2) Travail en groupes : 20 mn

Même travail sur une affiche.

Consigne 2

« Vous représenterez les flux monétaires et les flux réels de 2 couleurs différentes. »

##### 3) Classe entière : 30 mn

Exposés de 3 mn par groupe.

Consigne 3

« Quelles lois apparaissent ? Quels mécanismes ? Pourquoi parle-t-on de circuit ? Quels grands équilibres apparaissent ? »

Le professeur note les réponses au tableau.

##### 4) Classe entière : 20 mn

Le professeur complète ce qui est au tableau en présentant le contenu du cours. les élèves suivent sur leur manuel. Ils surlignent l'essentiel.

« Ne pourrait-on pas concevoir un régime économique dans lequel (...) l'homme produirait le pain et le vin non plus pour en tirer profit mais pour manger l'un et boire l'autre ? »

Charles Gide

## Un bon prof d'éco gestion s'intéresse à l'ESS !

# INTERVIEW

ANTONIN MOLINO, CO-FONDATEUR DE LA CAGETTE  
PAR SYLVIE CORDESSE MAROT, PROFESSEURE D'ÉCONOMIE ET GESTION POUR LES  
CAHIERS D'ÉCONOMIE GESTION

Le tapuscrit complet du master 1 d'Antonin Molino est librement téléchargeable ici :

<http://www.apeg.info/ressources/complement-des-revues/>

**Les Cahiers d'économie gestion :** Bonjour Antonin. Vous venez de réaliser un travail de recherche universitaire dans le cadre d'un Master intitulé *Intervention et Développement Social*, une formation à Montpellier qui s'adresse à de futurs coordinateurs de projet dans le secteur du social, du médico-social ou de l'ESS (Economie sociale et solidaire). Pouvez-vous nous en dire plus ?

**Antonin Molino :** Il existe une myriade de modèles de coopératives de consommation différents : des coopératives de commerçants comme «Leclerc». Des coopératives de consommateurs qui redistribuent des bénéfices ou appliquent des ristourne pour les coopérateurs en fin d'exercice, etc. Parmi ces modèles, mon travail s'est focalisé sur l'apparition d'un nouveau mouvement entrepreneurial de coopératives de consommateurs en France. Je m'intéresse particulièrement à la création de la Louve à Paris, initiatrice de ce mouvement et de la Cagette, qui réplique l'expérience à Montpellier.

La spécificité de notre modèle mis au point par Parc Slope Food Coop, est une

combinaison subtile :

- but non lucratif : les coopérateurs ne sont personnellement pas intéressés au bénéfice. Il est entièrement réinvesti dans la coopérative.
- participation obligatoire des coopérateurs 3heures par mois
- clients obligés de devenir coopérateurs et donc propriétaires du magasin ;
- gestion démocratique : 1 personne = 1 voix.

C'est un modèle économiquement efficace mais extrêmement radical dans sa dimension de socialisation de la richesse.

Je suis co-président de l'association des amis de La Cagette et je suis donc très impliqué dans la création de cette coopérative. Mon étude en Master me permet de réfléchir sur cette expérience tout m'y impliquant directement. C'est passionnant.

**Les Cahiers :** Ce mouvement de création de coopératives de consommation est donc très innovant ?

« il existe une myriade de modèles de coopératives de consommation différents »

**A M** : Effectivement, ces cinq dernières années, dans ce réseau, pas moins de sept projets de coopératives de consommateurs participatifs à but non lucratif ont vu le jour en France et en Belgique : La Louve (Paris), Bees Coop. (Bruxelles), Supercoop (Bordeaux), Otsokoop (Pays Basque), La Chouette coop. (Toulouse), La Cagette (Montpellier) et Superquinquin (Lille). C'est bien un mouvement innovant.

En même temps, ces différents projets revendiquent tous une filiation directe avec le même modèle originel : la Parc Slope Food Coop de Brooklyn (PSFC) créé en 1973 à New York. Le succès populaire actuel du modèle Parc Solpe Food Coop en France prend ses racines dans un terreau d'influences hétérogène et dispersé. **La société française est traversée depuis la révolution industrielle du 19ème siècle par des crises économiques, sociales et symboliques successives auxquelles ont répondu des modèles de consommation alternatifs.** Ont successivement émergé différentes structures ayant trait à la consommation : les coopératives de consommation, les labels (bio, équitables...), la figure du consomm'acteur, les AMAP, les épiceries solidaires, les groupements d'achats. De nouveaux modèles hybrides émergent encore aujourd'hui (supermarchés paysans, drive paysans, terroirs directs, Ruche qui dit oui, alter conso,

« la coopérative de consommation des 'Equitables pionniers de Rochdale' est érigée en modèle et fait des émules dans tout le pays puis en Europe et aux Etats-Unis »

Vrac à Lyon, etc.), apportant chacun leur part d'innovation et de représentations symboliques.

**Les Cahiers** : Vous vous intéressez à l'histoire des coopératives de consommation ? Pourquoi ?

**A M** : Dans le cadre de La Cagette, nous élaborons un modèle coopératif en ayant conscience qu'il aura ses forces et ses faiblesses. L'histoire en particulier celle du XIXème siècle permet de mieux réfléchir sur les problématiques que nous rencontrons et peut-être de faire des choix plus éclairés.

**Les Cahiers** : Pouvez-vous nous préciser quelques éléments sur cette histoire ? Comment commence-t-elle ?

« l'histoire en particulier celle du XIXème siècle permet de mieux réfléchir sur les problématiques que nous rencontrons à la Cagette et peut-être de faire des choix plus éclairés »

**A M** : Un essor significatif du mouvement coopératif s'est produit en Angleterre pendant la deuxième moitié du 19ème siècle, en réaction à la révolution industrielle. Le succès de la coopérative de consommation des « Equitables pionniers de Rochdale » en est le principal élément déclencheur. Son organisation a été formalisée. Du coup, cette coopérative de la banlieue de Manchester, créée en 1844 par douze ouvriers tisserands, est érigée en modèle et fait des émules

dans tout le pays puis en Europe et aux Etats-Unis. La plupart de leurs règles de fonctionnement constituent jusqu'à aujourd'hui une référence :

- contrôle démocratique : un homme = une voix, quel que soit le capital qu'il détient ;

- justice économique : répartition des bénéfices au prorata de l'activité de chaque membre ;  
- rémunération limitée du capital ;  
- financement d'actions de formation pour ses membres.

En 1908, 62 ans après la création de la coopérative de Rochdale, le mouvement des coopératives de consommation anglaises associe 2,4 millions de membres et plusieurs centaines de sociétés.

A la même époque, en France on peut noter la création du « com-

merce véridique et social » de Derrière à Lyon en 1835 et à Belleville en 1838. Le mouvement y est moins vigoureux qu'en Angleterre mais regroupe tout de même près d'un million de personnes à la veille de la première guerre mondiale. C'est le premier mouvement consumériste français d'ampleur. La trajectoire de ce mouvement coopératif est source d'enseignements pour le mouvement actuel.

**Les Cahiers** : Qu'est-ce qui explique ce développement spectaculaire ?

Les raisons de ce développement de la coopérative de consommation au 19ème sont les mêmes de part et d'autre de la Manche même si les modes en sont différents :

- La suspicion à l'égard des commerçants qui sont perçus comme oisifs et parasites. : « On ajoutait le plâtre à la farine, la sciure de bois au poivre, on traitait le jambon rance avec de l'acide borique, on empêchait le lait de tourner en y mélangeant le bain de natron » ; « Le mensonge, le vol, l'empoisonnement, le maquerillage et le putanat, la trahison, le sacrilège et l'apostasie sont honorables quand on est dans le commerce<sup>1</sup>. ».

1. Léon Bloy cité par Braudel et Labrousse (Braudel et Labrousse, 1970)

• L'explosion des inégalités due à la révolution industrielle. C'est l'époque du paupérisme, romancé dans la saga des Rougon-Macquart en France<sup>2</sup>.

• D'un point de vue purement économique, le but revendiqué par le mouvement coopératif à cette époque est d'obtenir des prix justes, des produits conformes et de court-circuiter les ententes commerciales, les monopoles et la spéculation.

Notons que les trois principes établis ci-dessus sont partagés in extenso par les porteurs de projets contemporains des coopératives de consommations de type PSFC<sup>3</sup>.

**Les Cahiers** : Quels en sont les éléments marquants en France ?

**A M** : Les coopératives de consommation vont se développer à Paris à la fin du 19ème siècle et au début du 20ème. En 1885 il existe deux mouvements de coopératives de consommation : l'un socialiste « la Bourse socialiste » et l'autre dit neutre de « l'école de Nîmes ». L'unité se fait en 1912 grâce à Charles Gide et Jean Jaurès. Elle est marquée par la défaite du projet de « la Bourse socialiste ». Le mouvement national se structure et se concentre à partir de 1920 puis il s'étend quantitativement jusqu'aux années 1950-60.

Les coopératives joueront d'ailleurs un rôle essentiel de vecteur de la pensée politique radicale de gauche. Il faut rappeler que ces coopératives de consommation développent pour la plupart d'entre elles des activités connexes à la distribution (cercles de réflexion, conférences, publications, bals, éducation populaire...). Les coopératives de consommation, au même titre que les syndicats, ont permis à de nombreux citoyens lambda de s'initier à la pratique politique et d'accéder en définitive à des postes de responsabilité dans les organi-

sations politiques : apprentissage de la prise de parole en public dans les assemblées générales, accession à des positions de responsabilité.

Ces coopératives ont des noms évocateurs comme La Bellevilloise (16 000 sociétaires), La Moissonneuse (17 000 sociétaires), La Persévérante, L'Égalitaire, Les Amis Prévoyants, L'Indépendance, L'Économie parisienne, L'Union Sociale, La Société de l'Est.

La consommation coopérative française, se développe à Paris

« Nîmes est la seule ville de France ayant donné son nom à un courant de pensée économique dont l'objectif ultime est de mettre en œuvre la 'république coopérative' »

mais aussi à Lyon, à Nîmes, à St Claude, à Poitiers. D'autres régions ne sont pas en reste. Citons en modèle le Poitou-Charentes où l'on a pu trouver tous types de coopératives de consommation (épiceries, boulangeries, boucheries...).

**Les Cahiers** : La Cagette que vous êtes en train de créer est donc un ovni dans l'Hérault ?

**A M** : Pas vraiment ! Le Languedoc-Roussillon ne figura jamais parmi les grandes régions de coopération par le nombre de sociétaires ou de coopératives. Pourtant, Montpellier

et Nîmes ont bien eu, en leur temps, quelques coopératives de consommation. Le fait intéressant est qu'elles furent créées par ceux qui deviendront plus tard les théoriciens et porte-parole sans conteste les plus influents de la coopération française et même internationale. Il faut surtout connaître ce qui s'est passé à Nîmes, dans le Gard. Nîmes est la seule ville de France ayant donné son nom à un courant de pensée économique dont l'objectif ultime est de mettre en œuvre la "république coopérative". Le contenu de ce programme économique établi au 19ème siècle est significatif car des parallèles évidents se révèlent avec le mouvement actuel des coopératives de consommation. L'histoire de l'École de Nîmes constitue une grande partie de l'histoire de la coopération française et de la coopération internationale. Edouard De Boyve, Auguste Fabre, Charles Gide mais aussi Léon Walras en furent les grands architectes. Ces trois coopérateurs convaincus se rejoignent autour des mêmes valeurs directement inspirées par le succès de la coopérative britannique de Rochdale :

• le travail associé doit remplacer le travail salarié. Le travailleur doit posséder son outil de travail ;

• il faut établir le juste prix en supprimant des ponctions parasites (intermédiaires, spéculateurs, monopoles...). Les intermédiaires doivent disparaître. C'est ce que Gide

le travail associé doit remplacer le travail salarié. Le travailleur doit posséder son outil de travail ;

• il faut établir le juste prix en supprimant des ponctions parasites (intermédiaires, spéculateurs, monopoles...). Les intermédiaires doivent disparaître. C'est ce que Gide



2. Zola, 1876

3. la Parc Slope Food Coop de Brooklyn (voir supra)

appelle «l'abolition du profit» ; on crée le principe de la ristourne : le bénéfice de la coopérative est redistribué aux associés au prorata de leur consommation annuelle ;

- il faut permettre aux ouvriers de se constituer une petite épargne qui leur permettra de s'élever au-dessus de l'état végétatif grâce à la distribution annuelle de la ris-

## « vers 1889, Charles Gide appelle de ses vœux la création d'une 'république coopérative' »

tourne

- le consommateur doit être le roi de l'ordre économique ;
- il faut développer l'Education populaire ;
- les plus démunis doivent apprendre la gestion économique et entrepreneuriale.

**Les Cahiers** : Quel a été l'apport théorique de Charles Gide ?

**A M** : Charles Gide sera président de la Fédération Française des Coopératives de Consommation pendant de très nombreuses années. Il a été professeur d'économie à l'université à Paris et au collège de France. Opposé à l'existence de monopoles qui font monter les prix pour les consommateurs, il ne croit pas à l'efficacité d'une révolution : « Ni satisfait, ni révolté ! » est le titre d'un de ses premiers articles. On

peut le considérer comme un social-réformiste avant l'heure. Il partage en grande partie les idéaux du socialisme mais se fixe la coopération comme moyen d'y parvenir. En fait, il cherche une «troisième voie» proche du solidarisme. Il croit en la coopération qui fédère, convainc, éduque et enrichit plutôt que la révolution brutale, violente et qui exclut.

Vers 1889, il appelle de ses vœux la création d'une « république coopérative » projet visant à organiser

progressivement l'ensemble de l'économie sous forme coopérative, en commençant par les coopératives de consommation : leurs bénéfices devaient être réinvestis dans les activités de transformation industrielle nécessaires aux sociétés ; les gains dégagés permettant d'acquérir des terres pour la production de matières premières.

Au final, les citoyens seraient tous associés au travers de coopératives de consommation, de production, de mutuelles de santé et d'assurance, de banques, plus personne n'ayant ainsi d'intérêt à profiter de l'autre. Pour lui l'association est l'ordre naturel des choses dans tout le royaume du vivant. La matière, les molécules, les écosystèmes, les planètes au sein des systèmes solaires, sont solidaires. Pourquoi pas les humains ?

Il fait sien la théorie de la diminution graduelle du taux de profit de l'économiste John Stuart Mill : «L'accroissement de la richesse n'est pas illimité » ; nous devons tenir compte de "cette inévitable nécessité de voir le fleuve de l'industrie humaine aboutir en fin de tout à une mer stagnante.»

Il explique aussi : « *Souhaitons que la faveur des hommes s'exerce pour des joies plus nobles que l'argent.*

## « c'est l'approche consumériste de la coopération qui s'impose »

*En somme, il en a été ainsi dans le passé. La beauté physique et la couronne des jeux olympiques pour les Grecs, l'honneur et la noblesse du sang pour les chevaliers du Moyen-Âge, étaient les biens au-dessus de tout et pour lesquels seuls il valait la peine de vivre et de mourir. Il y aura peut-être dans l'avenir des biens que les hommes mettront au-dessus de tout et qui ne seront plus le profit, des biens dont le désir n'éveillera pas les instincts rapaces et dont la poursuite n'impliquera plus des luttes*

*cruelles. »*

Il écrit encore: « Prenez n'importe quelle entreprise : il est clair qu'elle n'est fondée et ne fonctionne qu'en vue du profit (...) Mais quoi ? Ne pourrait-on pas concevoir un régime économique dans lequel tout serait fait en vue de la consommation et non plus en vue de la vente ? Dans lequel l'homme produirait le pain et le vin non plus pour en tirer profit mais pour manger l'un et boire l'autre ? »

**Les Cahiers** : Est-ce que les théories de Charles Gide faisaient l'unanimité dans le mouvement coopératif ?

**A M** : Loin de là. Les pratiques coopératives sont issues d'horizons politiques divers et variés. Les socialistes y côtoyant des chrétiens sociaux, des protestants affairistes allemands ou suisses et des libéraux participationnistes. En 1895, l'Alliance Internationale Coopérative (AIC) voit le jour. Elle réunit des organisations hétéroclites : banques, coopératives de produc-

## « l'association est l'ordre naturel des choses dans tout le royaume du vivant »

tion, coopératives de consommation. Très vite, l'AIC devient un lieu de confrontation entre plusieurs courants :

- celui de la coopération dite individualiste ou conservatrice qui défend la participation des employés aux bénéfices et le développement de l'esprit entrepreneurial ;
- celui de la coopération dite socialiste ou collectiviste avec notamment le modèle belge de l'emploi des bénéfices au profit des syndicats et des partis politiques ;
- celui des Wholesale anglais (centrales d'achat coopératives). Ce dernier mouvement est de loin le plus puissant. Il fédère plus de deux millions de consommateurs au Royaume-Uni et produit un chiffre d'affaires colossal. Il ne propose pas forcément de ristourne à ses coopérateurs et a pour objectif affiché de faire baisser les prix au profit de la consommation de masse.



C'est un modèle d'inspiration socialiste dans la mesure où il revendique la diminution du profit mais il a une visée purement consumériste. C'est ce dernier courant qui aura le dernier mot dans cette lutte d'influence au sein de l'ACI. C'est donc l'approche consumériste de la coopération qui s'impose : la coopération devient un simple outil pour augmenter la capacité de consommation des ménages mais est vidée de toutes ses ambitions politiques et sociales. C'est un retournement complet du projet socialiste originel d'AIC sur un période de quinze ans et une défaite de l'utopie de la république coopérative de Gide.

**Les Cahiers** : Comment ont évolué les coopératives de consommation au XXème siècle ?

**A M** : D'après Danièle Demoustier « Dans la première moitié du XXème siècle, l'essor des coopératives de consommation permet une baisse des prix de détail dans une période où le mouvement ouvrier lutte contre « la vie « chère » et les prix élevés du commerce, très atomisé et difficile d'accès. Au début du siècle, on dénombre 4 500 sociétés coopératives très dispersées par leur taille et leur appartenance idéologique. Leur éclatement en deux mouvements ((l'Union coopérative et la Bourse des coopératives socialistes) nuit à leur efficacité économique. Grâce à l'action conjointe de Charles Gide et de Jean Jaurès, ces deux mouvements fusionnent en 1912 en signant un Pacte d'Unité et créent la Fédération Nationale des Coopératives de Consommation (FNCC) ». Cette auteure explique qu'en 1932, il y a 931 000 sociétaires pour 44 sociétés régionales. Ces chiffres ont plus que doublé par rapport à 1920 ! Cependant, pendant ces années, l'identité coopérative du consommateur s'est atténuée. Les engagements se sont reportés sur d'autres activités liées aux loisirs.

**Les Cahiers** : Quelles difficultés ont

rencontrées ces coopératives ?

Dès le début du 20ème siècle avec des soubresauts importants dans les décennies suivantes. En 1908, le journaliste Joseph Cernesson souligne des problèmes locaux :

- les magasins sont mal tenus, sales, il y a moins de choix et les rayons sont mal achalandés ;
- les prix sont plus hauts et les marges de bénéfices plus basses que chez la concurrence ;
- les boni reversés annuellement aux sociétaires diminuent jusqu'à ne plus être attractifs du tout ;

- les coopératives ont perdu leurs ambitions sociales originelles : la « journée de huit heures » n'existe dans aucune coopérative ouvrière, elle est plutôt de 10 ou 12 heures. Aucune d'elles « n'a devancé la loi sur les accidents du travail, pas plus que celle du repos hebdomadaire : elles ont attendu très patiemment leur élaboration par les Chambres « bourgeoises » et les ont appliquées plutôt de mauvaise grâce ». Il arrive qu'on y remplace des hommes par des femmes car celles-ci exigent un salaire moindre. Ouvriers durant le jour, et patrons le soir, les coopérateurs n'ont pas su mettre leur conduite directoriale en harmonie avec leurs revendications prolétariennes ;

- la vie démocratique des coopératives s'est appauvrie.

De cette mauvaise gestion globale des coopératives résulte une infidélité de la clientèle, qui bien qu'étant sociétaire ne se sent plus servie à bon compte. Et pour cause, les grands magasins et la grande distribution offrent un service bien meilleur. Cependant, la création de en 1912 et de la Société générale en 1920 ont cherché à résoudre ces problèmes.

**Les Cahiers** : Dans votre dossier de Master, vous utilisez le concept d'« isomorphisme institutionnel ». Pouvez-vous le définir ?

**A M** : Bernard Enjolras puis Laville et Chaniel nomment « isomorphisme institutionnel » un processus de mutation des organisations alternatives vers la norme dominante. Les coopératives et mutuelles subissent des pressions de l'environnement et des contraintes qui les forcent à ressembler aux autres unités qui affrontent les mêmes contraintes. Cet isomorphisme fait que ces entités sont touchées par la banalisation de

**« L isomorphisme institutionnel est un processus de mutation des organisations alternatives vers la norme dominante »**

leur comportement économique. Inversement, les grandes chaînes de distribution vont copier la ristourne en carte de fidélité.

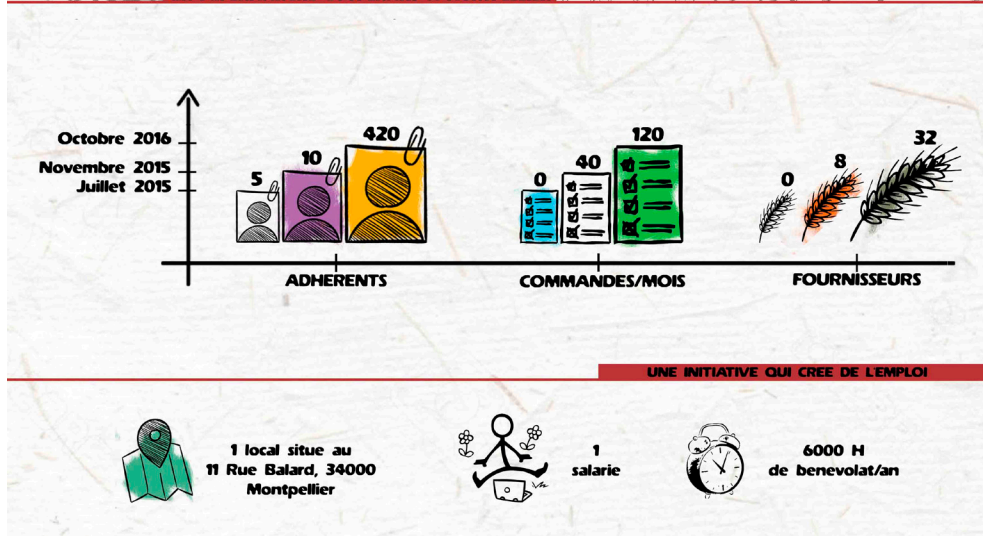
Plus concrètement, ces organisations ont été en position de pionnières, défrichant des demandes sociales émergentes, avant que ces compétences ne soient transférées aux caisses de solidarité nationales ou récupérées par le secteur privé lucratif. Ensuite, elles ont subi un processus d'institutionnalisation qui leur a fait perdre leur vocation idéaliste, émancipatrice, sociale et culturelle pour s'inscrire dans le giron normatif de la sécurité sociale ou du marché. Le cadre idéologique et juridique normatif leur fait perdre leur caractère innovant et alternatif.

Les mêmes auteurs décrivent ainsi le mouvement d'institutionnalisation à l'œuvre à la fin du 19ème et au début du 20ème siècle : « *Le solidarisme républicain a contribué à dépolitiser en partie la question sociale. En domestiquant par le droit l'association, ses pratiques, ses utopies, il a refroidi l'ébullition inventive qui l'avait précédée.*<sup>4</sup> » Les mouvements institutionnels de l'ESS (associations, coopératives, mutuelles) originellement issus de pratiques so-

4. Voir Chaniel, Laville, 2002

# LA CAGETTE

UN SUPERMARCHÉ COOPÉRATIF À MONTPELLIER



ciales informelles, participatives, bénévoles, non lucratives ont donc fini par perdre leur caractère "alternatif". Elles se sont retrouvées réduites au rang de prestataires de services en concurrence directe avec les sociétés capitalistiques conventionnelles.

L'institutionnalisation de l'ESS a généralement pour corollaire des basculements progressifs de paradigmes :

- de l'émancipation collective vers "l'entre soi »;

- de l'éducation populaire à l'éducation puis à la simple formation coopérative ;
- de la vocation révolutionnaire (émancipatrice) à la vocation palliative (charité) ;
- de l'intérêt général à l'utilité sociale.

**Les Cahiers :** A l'heure actuelle, vous vous inscrivez donc dans une renaissance de l'esprit coopératif ?

**A M :** Certainement. Le mouvement

des coopératives de consommation de type Louve à Paris ou Cagette à Montpellier s'inscrit dans une longue histoire de l'économie sociale et des mouvements de consommation alimentaire alternatifs. Cette histoire a laissé des traces dans la structure sociale française et des réseaux sont toujours actifs. Le mouvement Louve/Cagette profite largement de ces réseaux, tant du point de vue citoyen que du point de vue institutionnel. Du point de vue citoyen, nos projets voient converger des personnes issues de tous les mouvements sociaux alternatifs et contestataires. Ils constituent la première force de nos projets tant du point de vue de l'investissement en

temps que du point de vue des savoir-faire spécialisés.

La Cagette s'inscrit dans une tradition militante, d'initiative citoyenne, fondamentalement politique puisque vouée à proposer une alternative aux modes de consommation dominants.

**Les Cahiers :** Nous aborderons cette question dans le prochain numéro des Cahiers. Merci de vos réponses.

**A.M.-S.C.M.**

## Extrait du site de La Cagette

<https://lacagette-coop.fr>

Nous construisons La Cagette : supermarché à but non lucratif, ouvert à tous, dont les membres y travaillent trois heures par mois et sont les seuls propriétaires, les seuls décisionnaires et les seuls clients.

### La Cagette, qu'est-ce que c'est ?

L'association «Les Amis de la Cagette» est un groupe de personnes réunies autour d'un projet de supermarché coopératif dans l'agglomération montpelliéraine.

Nous ne sommes pas satisfaits par l'offre en matière de commerce alimentaire dans notre ville, et avons entrepris de créer un lieu (une entreprise !) qui corresponde à nos idéaux en matière d'alimentation, d'agriculture et de commerce.

Nous voulons pouvoir acheter des produits issus d'une agriculture pérenne, respectueuse des sols, de l'eau et du vivant :

- parce que les personnes qui cultivent et transforment nos aliments doivent être rémunérées correctement et travailler dans des conditions dignes ;
- pour permettre à tous l'accès à des produits respectueux de l'environnement et des normes sociales.

Ce supermarché sera non-lucratif : ni actionnaires, ni course au profit. Ce sera une coopérative mais aussi un lieu de vie de notre quartier, un lieu d'échange, de partages et de débats.

**NON** ce projet n'est pas utopique. Ce modèle a déjà fait ses preuves, et nous nous inspirons de projets réussis pour faire naître une version Montpelliéraine.

**Parmi les terroristes, les seuls formés aux sciences humaines ont étudié le management ou l'économie.**

## NE PAS CONFONDRE CAUSALITÉ ET CORRÉLATION, MAIS Y RÉFLÉCHIR QUAND MÊME...

PAR CONSTANCE VIEILLEDENT, PROFESSEURE D'ÉCONOMIE ET GESTION

**E**n enseignant et souvent sans en avoir conscience, le professeur transmet un rapport au savoir et un rapport aux autres. Une stratégie pédagogique, implicite ou explicite n'est jamais neutre.

Par exemple, certains démontrent que le magistral dialogué, dominant dans nos disciplines favorise la docilité et que notre système de notation encourage la mise en compétition entre élèves.

Au contraire, dès que les modes d'apprentissage font appel à la coopération, ils reposent sur les valeurs de solidarité et contribuent à les transmettre. Chacun est amené à s'investir, à égalité de capacité avec tous, dans la perspective d'une réussite partagée.

A l'heure où la France est trauma-

tisée par une vague d'attentats, il ne semble pas possible d'enseigner sans se demander : quels individus formons-nous ? Il est troublant d'apprendre que parmi les terroristes, un bon nombre ont des di-

**« parmi les terroristes, un bon nombre ont des diplômes d'ingénieur mais les seuls formés aux sciences humaines ont étudié le management ou l'économie »**

plômes d'ingénieur mais les seuls formés aux sciences humaines ont étudié le management ou l'économie !

Dans un article publié dans Libération (voir l'encadré ci-dessous), on lit : « Certaines formations d'ingénieur **favoriseraient une mentalité rigide**, faisant de ces individus de «bons clients», en quelque sorte,

pour l'islamisme radical ».

Cette analyse me semble un peu rapide.

- Ne faut-il pas inverser la phrase : « parmi les personnes ayant une mentalité rigide, beaucoup vont vers des formations d'ingénieur » ? qui déresponsabiliserait largement ces formations.  
- Ne faut-il pas inverser aussi la question : « Certaines formations ne parviendraient pas à décourager des indivi-

dus d'être terroristes » ? ce qui limite aussi les dégâts faits en formation.

Quoiqu'il en soit, réfléchir sur les possibilités concrètes de résistance contre l'horreur dans nos pratiques en classe paraît indispensable, même si ces opportunités semblent minces.

C.V.

### La pensée scientifique du terroriste djihadiste

Libération 16 octobre 2016 par Thomas Lindemann professeur des relations internationales et de science politique à l'École polytechnique

(...) Fait troublant, nombre des terroristes impliqués dans les attaques du 11 septembre 2001 – 8 sur les 20 concernés – ont suivi des études d'ingénieur. (...) **Certaines formations d'ingénieur favoriseraient une mentalité rigide**, faisant de ces individus de «bons clients», en quelque sorte, pour l'islamisme radical. (...)

Quant à ceux qui n'ont pas effectué d'études supérieures, ils ont souvent suivi des formations techniques : (...) Il est à noter que l'étude des humanités (philosophie, sociologie ou littérature) n'est définitivement pas faite pour une «carrière radicale». Une exception confirme, cependant, la règle en ce qui concerne les sciences sociales : **l'économie et le management sont également relativement populaires parmi les djihadistes radicaux.**

Les recherches en docimologie montrent depuis longtemps que noter est scientifiquement contestable. Pourtant cette pratique persiste. Comme si devait se perpétuer l'idée que les sociétés humaines sont, dans leur principe même, fondées sur les hiérarchies, le mérite, les dons.<sup>1</sup>

## UN BON PROF NE NOTE PAS...

PAR ETIENNETTE VELLAS, GROUPE ROMAND D'ÉDUCATION NOUVELLE (GREN), MEMBRE ASSOCIÉ DU LABORATOIRE INNOVATION FORMATION ÉDUCATION (LIFE), UNIVERSITÉ DE GENÈVE (FPSE)  
& MICHEL NEUMAYER (GFEN-PROVENCE)

Il apparaît à beaucoup qu'il est logique, voire « naturel », que dans les lieux de formation des êtres peinent, souffrent et soient notés pour que la sélection s'opère. Logique aussi que ceux qui ont des difficultés d'apprentissage soient « à détecter » par des tests notés, afin d'adapter des réponses institutionnelles et pédagogiques à leurs cas. Logique encore que l'exclusion de certains des meilleures places sociales se fasse dès le plus jeune âge.

### UNE ERREUR FONDAMENTALE !

Donner pour mission aux professeurs d'enseigner, tout en leur demandant de sélectionner leurs élèves, leurs étudiants, est une erreur fondamentale.

Observée à l'œuvre par la recherche, cette double mission donnée aux lieux de formation, héritée des interdépendances tissées au cours du temps, se révèle destructive :

- Elle fragilise nombre d'enfants, d'adolescents, d'étudiants : se savoir et se voir notés insécurise, freine les audaces, ra-

bat les ambitions, empêche les utopies nécessaires pour élaborer des projets personnels d'insertion professionnelle et sociale. Elle écorne l'image de soi ;

- Elle sape le travail de formation en pesant sur le rapport au savoir des apprenants ;

- Elle éduque à une culture de concurrence et non de coopération et de paix ;

- Elle contribue à la ségrégation scolaire, alimente le tri et l'exclusion ;

- Elle tue dans l'œuf toute lutte contre un supposé « échec » des apprentissages, puisque ce sont les formes scolaires elles-mêmes qui, par leur pratique de la sélection, fabriquent cet échec.

Cette sélection obligatoire nichée dans les pratiques de formation, pousse ainsi les professeurs à agir dans le sens opposé de tout ce qu'ils souhaitent. Quand ils savent que le besoin de chaque personne, en formation (de l'enfant à l'adulte), est d'être reconnue, encouragée, accompagnée, sollicitée positivement, leur double mission de former et sélectionner, leur fait faire le contraire :

1. Cet article émane de la recherche conduite avec nos collègues du Lien International d'Éducation Nouvelle (LIEN) sur la question de la notation. Voir Michel Neumayer et Etienne Vellas (coord. pour le LIEN) avec la coopération de Colette Charlet, Mounira Khouadja, Pascale Lassablière-Hilhorst, *Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure*, Chronique sociale, 2015. Il reprend en particulier des analyses que nous avons faites dans l'introduction de ce livre, « Dé-chiffrer l'humain ».

ranger, classer, trier, promouvoir la division, la mise en concurrence et finalement la ségrégation.

### LES MEILLEURES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES PASSENT À LA TRAPPE

C'est au cœur des situations d'apprentissage et de leur évaluation que se jouent les biais les plus redoutables du double langage de l'institution, de la double mission de l'enseignant. À savoir, cet enjeu sociétal aussi central qu'inavouable : la fabrication d'une sélection légitime et précoce des futurs exclus des places jugées « bonnes » socialement, ces exclus ayant en plus intériorisé la conviction subjective qu'ils sont eux-mêmes responsables de cette exclusion et que celle-ci est justifiée<sup>2</sup>. La question de la note sélective change ainsi le sens des lieux de formation, de l'acte d'apprendre, du rapport à autrui et le sens même des savoirs. Si l'on sait bien que beaucoup d'enfants et d'étudiants planchent d'abord pour avoir une bonne note, il est plus malaisé de percevoir à quel point les significations des ob-

dirigé par Barbara Cassin<sup>4</sup>) les auteurs montrent, exemples à l'appui, que les notes, les « grilles », les évaluations de toutes sortes envahissent aujourd'hui l'ensemble des activités humaines. Des services publics (hôpital, école, action sociale) à l'entreprise, de la culture aux médias, notre rapport au réel se médiatise à marche forcée, avec à la clef la croyance qu'ainsi nous maîtriserions mieux nos vies.

Il ressort de cet ouvrage que ce qui nous menace, c'est notre désir d'objectivité. Concernant les savoirs, les métiers, la culture et leur sens même, si on ne peut soi disant noter « objectivement que des items »<sup>5</sup>, la *logique de grilles* tend à décomposer totalement l'expérience humaine. On retrouve là la vieille obsession taylorienne : tout réduire à des procédures, des tâches, des gestes, pourvu qu'ils puissent être cochés, calculés, affublés d'un chiffre, d'un coût et entrés dans un tableur. On voit bien ce qui est en jeu : la perte de la globalité de nos actes ; la négation de l'irréductible complexité de la pensée et de l'action humaines.

### « les notes, les 'grilles', les évaluations de toutes sortes envahissent aujourd'hui l'ensemble des activités humaines »

jets culturels transmis sont changées par la question de la notation ; tronquées, déformées par les pratiques d'évaluation elles-mêmes.

### LA QUESTION DE LA NOTATION / ÉVALUATION DÉPASSE LE CADRE DE L'ÉCOLE

Les propos de la philosophe Barbara Cassin légitiment l'urgence d'une désintoxication des pratiques actuelles de notation, que réclame tout le courant de l'Éducation nouvelle depuis longtemps et en continu<sup>3</sup>.

Dans *Derrière les grilles* (ouvrage

### QUE FAIRE EN TANT QUE PROFS ?

On peut être fier de dire « moi, je note sévèrement parce que je suis un prof exigeant. Les jeunes apprécient ».

On peut être en accord avec le double jeu que nous devons jouer aujourd'hui. En étant plus ou moins conscients de ses pièges.

On peut bien sûr aussi ne rien voir ou ne rien vouloir voir. Savoir ou ne pas savoir, ou ne pas vouloir savoir. Le risque couru est alors d'accepter de rendre la personne en formation responsable de son échec, de son exclusion. Famille souvent incluse.

Par croyance profonde qu'il en est ainsi. Ou par paresse intellectuelle. Mais que faire en tant que professeur ? Professeur pédagogue, c'est à dire être cherchant à harmoniser dans ses « théories pratiques » ses valeurs, ses théories et ses pratiques ? Que faire quand on a pris conscience de cette ambiguë double mission, celle de sélectionneur empêchant celle de formateur de s'exercer pour tous ? Que faire quand on a compris qu'on en est arrivé au point que l'école et les lieux de formation ont aujourd'hui besoin de l'échec pour fonctionner ? Il est des professeurs malheureux face à cette situation. Et qui adoptent des stratégies qui ne peuvent être que celles du pauvre face à la puissance du système.

Certains, voyant les espoirs d'étudiants s'écrouler à chaque note reçue, trichent avec leurs propres manières de noter : ils remontent un brin la note individuelle, pour stopper la casse. Voire changent tout le barème de notation.

D'autres, ou les mêmes, développent une pédagogie de la remédiation qui souvent les use, tant leurs efforts sont impuissants à réparer ce que l'école a abîmé. Face à des savoirs non construits à force de ne travailler que pour les notes, face à une confiance en soi chez les étudiants fissurée, voire cassée, le pédagogue devant continuer le jeu de la notation sélective est perdant.

Il ne parvient plus à faire éprouver le bonheur d'apprendre, le pouvoir d'un savoir qu'il a à transmettre.

Il ne peut être un bon prof.

### OSER L'UTOPIE D'UN CHANGEMENT DE CONTRAT DE FORMATION

Il nous faut carburger à l'utopie pour avancer, car elle est le terreau des possibles. Il nous faut imaginer un monde de la formation sans exclusion pour travailler sérieusement à changer le contrat de toute formation, supprimer le couple « former/sélectionner ».

2. Walo Huttmacher, *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1993.

3. Livre cité en note 1.

4. Barbara Cassin (Dir), *Derrière les grilles. Sortons du tout-évaluation*, Mille et une nuits, 2014.

5. Ibidem

Il nous faut créer ce monde dans nos imaginaires pour faire les premiers pas dans la réalité du chemin de cette révolution copernicienne à accomplir.

C'est cette utopie qui permet de passer d'un « admettre la situation », à la pensée d'un « on n'a pas le choix » qui montre déjà qu'un problème est perçu.

En suivant les chercheurs de la problématisation (de John Dewey à Michel Fabre<sup>6</sup>), on comprend qu'il s'agit ensuite de problématiser la situation actuelle, de rechercher tout ce qui semble nous enfermer dans ce contrat qui met les bâtons dans les roues de nos meilleures intentions.

### ANALYSER NOTRE SERVITUDE À LA NOTATION

C'est quand un lieu de formation parvient à travailler la question de la notation dans un climat d'amis critiques, que la pensée se fait plus puissante, que l'intelligence collective agit : rien qu'en s'écouter défendre la notation, le groupe repère déjà la fragilité de ses arguments, quand est légitimée, par exemple, l'intrusion dans autrui pour mieux évaluer ses performances, ou quand le groupe ne perçoit pas encore que la note masque des inégalités sociales, rend « naturelle » la délégation de pensée et la soumission au maître-expert.

Il n'est pas simple à percer le mystère de notre obéissance à noter, des mécanismes de notre « servitude volontaire », de notre complicité avec un système qui pousse tant d'acteurs à mesurer l'humain à tout va...

Une réflexion sur les raisons de notre consentement, voire notre volonté à être nous-mêmes notés, dans nos professions, nos actions

« on n'est pas toujours obligé de noter »

de citoyens, mais aussi dans la société des loisirs, dans les médias et leurs multiples jeux concours peut faire bouger les choses. Car toutes ces situations montrent une soif de reconnaissance bien naturelle, mais piégée, car « ne donnant pas la place à l'humain recherchée, mais à des positions relatives, incertaines où tout se rejoue à chaque épreuve<sup>7</sup> ».

### AGIR AVEC PRUDENCE POUR TRAVAILLER À L'ÉLABORATION D'UN NOUVEAU CONTRAT SOCIAL

Le constat qu'on n'est pas toujours obligé de noter comme on le fait, survient alors assez vite quand on tente de comprendre le problème. Et parce que la conviction que les notes aident à enseigner n'est plus là, il s'ensuit souvent une suppression de toutes les notations non obligatoires, mises par habitude.

Ayant posé le problème de la note sélective, ayant pris conscience de sa gravité, il devient nécessaire de ne surtout pas se lancer tête baissée dans un refus de noter : les désobéissants aux consignes de l'institution, comme ceux qui veulent aller vite ... se cassent les dents. Les citoyens ne sont pas prêts à accepter une école et des diplômés sans notes (Richard & Vellas<sup>8</sup>).

En revanche, profiter du chemin qui s'ouvre pour commencer à travailler à un véritable changement de contrat social touchant à la formation est une chance à saisir. Comment ?

En recherchant déjà à éprouver des pratiques d'enseignement évaluant toute sélection. En mettant en place des évaluations sérieuses qui permettent simplement de faire le point (et non de donner des points), pour mesurer la distance encore à parcourir dans la progression vers un but. En expérimentant l'enseignement sans note

« travailler à l'élaboration d'un nouveau contrat social visant à former sans exclure »

pour son cours. Ou dans tel lieu. En explicitant aux enseignés, à leur famille, aux médias les raisons de ces expériences. Et les effets perçus.

L'envie de faire connaître ses nouvelles pratiques pousse un prof ou un groupe de profs à travailler déjà à l'élaboration d'un nouveau contrat social visant à former sans exclure. On voit bien ce phénomène, en actes, chez les personnes engagées dans des mouvements pédagogiques, sociaux, culturels.

### CHANGER SA REPRÉSENTATION DE L'ÉCOLIER, DE L'ÉTUDIANT

« Tous sont capables ! » affirment les acteurs de l'Éducation nouvelle. Une utopie qui leur permet souvent de relever le défi de rompre avec la notation... (dès qu'ils le peuvent, s'entend.)

Folie des militants de l'Éducation nouvelle que ce postulat d'éducabilité radicale ? Non. Il est aujourd'hui corroboré par les neurosciences, qui, à travers la notion de « plasticité cérébrale »<sup>9</sup> des sujets nous mettent en garde contre tout pronostic fermé. Croire en l'éducabilité de chacun et à tout âge, change tout. Et provoque une lutte contre une notation qui voudrait renforcer la croyance en une société d'apprenants *une* ; bref un refus d'un étalon *unique* qui mesurerait de manière *fiable* la pensée humaine ; et finalement une recherche intense de pratiques non excluant.

### LES PREMIERS EFFETS CONSTATÉS PAR LES PROFS POUVANT SORTIR DE LA NOTATION

Les profs peuvent veiller à ne pas entraver le développement des personnes et de leurs savoirs par des jugements négatifs. Ils peuvent

6. Michel Fabre, *Éduquer pour un monde problématique, la carte et la boussole*, PUF, 2011.

7. Bénédicte Vidaillet, *Évaluez-moi ! Évaluation au travail : les ressorts d'une fascination*, Seuil, 2013.

8. Jean-Marc Richard et Etienne Vellas, « Élaborer un nouveau contrat scolaire », in M. Neumayer, et E. Vellas E, p. 33-45. Ouvrage cité en note 1.

9. GFEN, *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, La Dispute, 2009.

pratiquer une « lecture au positif » qui consiste à chercher dans toute situation, même la pire, les germes d'une rupture, d'un progrès, d'une transformation. Ils peuvent, chacun dans son lieu de formation, faire vivre le droit à la dignité, permettre aux enfants ou étudiants d'éprouver positivement leur place au sein de la communauté humaine. Ils peuvent aussi, et cela devient capital, travailler la question de la responsabilité dans la vie de chacun et la vie collective. Travailler ainsi les responsabilités futures demandées par chaque profession... la question des connaissances et pratiques que l'éthique réclame.

Le principe que tout sujet est capable de faire du sens *lui-même* sur la nature de ses apprentissages, sur les besoins de savoir de tout professionnel, d'en *juger lui-même*, ne signifie pas qu'il le fasse seul. Bien au contraire, c'est à une redéfinition radicale du rôle de l'ensei-

**« croire en l'éducabilité de chacun et à tout âge, change tout »**

gnant, du formateur, de l'encadrant, qu'un changement de contrat de formation appelle. Ce professionnel accompagne les apprenants ; s'appuie sur l'intelligence collec-

tive ; explicite ses pratiques ; argumente et surtout remet la dimension des valeurs au cœur de son métier et des métiers. Il imagine (comme activité professionnelle) des actions citoyennes pour lutter contre les politiques sélectives en matière d'éducation et crée des dispositifs où l'analyse réflexive rend la notation peu à peu superflue.

**Le chemin est ouvert : la gestation de ce nouveau contrat social a commencé. Ce travail sera fait d'expériences, de tâtonnements, d'échecs, d'avancées. Devenir un bon prof commence à n'être plus impossible !**

**E.V.-M.N.**

### Un ouvrage incontournable

## **Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure,**

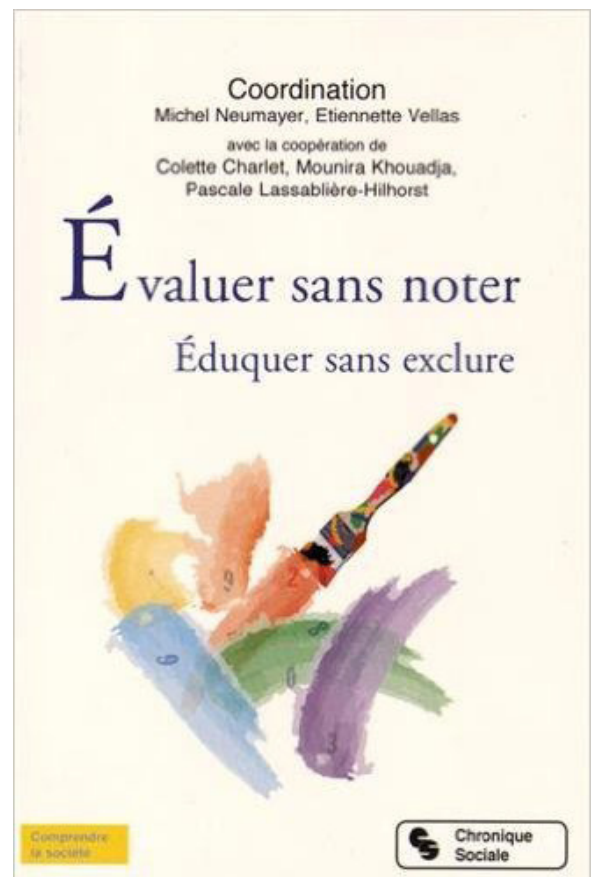
Michel Neumayer et Etienne Vellas avec la coopération de Colette Charlet, Mounira Khouadja, Pascale Lassablière-Hilhorst,  
Chronique sociale, 2015, 200 pages, 8€.

Né du sentiment d'urgence qu'il faut au plus vite nous « désintoxiquer » de la note à l'école, ce livre entend relever un triple défi : convaincre les citoyens des méfaits sur l'éducation d'une estimation chiffrée, outil de sélection ; décrire des alternatives non chiffrées en matière d'évaluation ; s'interroger sur comment éduquer et évaluer sans exclure. Soit « déchiffrer l'humain ».

Pour les auteurs, nombreuses sont les pratiques pédagogiques qui, au cœur même de la transmission des savoirs, de la culture et de l'esprit créatif, permettent :

- de forger en chacun l'estime de soi et le respect d'autrui ;
- d'accompagner tous les apprenants ;
- de favoriser les régulations ;
- de nourrir le désir d'apprendre.

À condition qu'éducateurs et formateurs puissent travailler dans des institutions qui elles-mêmes sachent rompre avec leurs coutumes sélectives.



## Soigner la langue, la leçon de Victor Klemperer

# UN ATELIER POUR EXERCER NOTRE VIGILANCE CRITIQUE SUR LES MOTS

PAR NICOLE GRATALOU, PROFESSEURE DE PHILOSOPHIE

On connaît la phrase de Camus « mal nommer un objet, c'est ajouter au malheur de ce monde »<sup>1</sup>, Francis Ponge dit aussi « la meilleure façon de servir la République est de redonner force et tenue au langage »<sup>2</sup>, et on trouvait déjà chez Platon cet avertissement : « un langage impropre n'est pas seulement défectueux en soi, mais il fait encore du mal aux âmes »<sup>3</sup>. Le problème de la façon dont on nomme les choses n'est donc pas nouveau, mais il est toujours d'une brûlante actualité, et requiert de notre part une vigilance toujours renouvelée.

La demande de Maria-Alice Médioni d'animer un atelier au colloque « Quelles utopies pour aujourd'hui ? » du 16 au 18 septembre 2016 à Villeurbanne m'a donné l'occasion de reprendre encore une fois<sup>4</sup> la leçon de Victor Klemperer : philologue et spécialiste de littérature française à l'Université de Dresde, VK fut dès

1933 victime des nombreuses mesures et loi anti-juives du régime nazi : privé du droit d'enseigner, interdit de bibliothèque et de tout travail de recherche, contraint à résider dans une « judenhaus » et à travailler comme manœuvre dans une usine qui n'emploie que des juifs, traités comme des sous-hommes, il décide de se consacrer à l'étude de la

1. Camus, *Sur une philosophie de l'expression* (1944), in Œuvres Complètes, Pléiade, p.908.

2. Francis Ponge, *Pour un Malherbe*

3. Platon, *Phédon* 115e .Trad. Chambry, GF, p. 177.

4. Le travail de Klemperer avait déjà fait l'objet d'une démarche du secteur philo dans un stage en 2007, dont on trouvera le compte-rendu dans le n° 10 de *Pratiques de la philosophie* (juin 2008) sous le titre *Démocratie : soigner la langue (petite pharmacopée)*.



**Encadré 1 :**  
**Les mots comme de minuscules doses d'arsenic**

« Mon journal était dans ces années-là, à tout moment, le balancier sans lequel je serais cent fois tombé. Aux heures de dégoût et de désespoir, dans le vide infini d'un travail d'usine des plus mécaniques, au chevet des malades et des mourants, dans la gêne et dans les moments d'extrême humiliation, avec un cœur physiquement défaillant, toujours m'a aidé cette injonction que je me faisais à moi-même : observe, étudie, grave dans ta mémoire ce qui arrive ... retiens la manière dont cela se manifeste et agit » (LTI p. 34).

« Le nazisme s'insinua dans la chair et le sang du grand nombre à travers des expressions isolées, des tournures, des formes syntaxiques qui s'imposaient à des millions d'exemplaires et qui furent adoptées de façon mécanique et inconsciente... La langue ne se contente pas de poétiser et de penser à ma place, elle dirige aussi mes sentiments, elle régit tout mon être moral d'autant plus naturellement que je m'en remets inconsciemment à elle... Les mots peuvent être comme de minuscules doses d'arsenic : on les avale sans y prendre garde, ils semblent ne faire aucun effet, et voilà qu'après quelques temps l'effet toxique se fait sentir. Si quelqu'un, au lieu d' « héroïque et vertueux », dit pendant assez longtemps « fanatique », il finira par croire vraiment qu'un fanatique est un héros vertueux et que, sans fanatisme, on ne peut pas être un héros... La langue nazie change la valeur des mots et leur fréquence, ... elle réquisitionne pour le Parti ce qui jadis était le bien général, et ce faisant elle imprègne les mots et les formes syntaxiques de son poison, elle assujettit la langue à son terrible système, elle gagne avec la langue son moyen de propagande le plus puissant, le plus public et le plus secret. » (LTI, p. 40)

Extraits de *Lingua Tertii Imperii (La langue du IIIème Reich)* de Victor Klemperer, livre écrit en 1947 à partir du journal qu'il a tenu entre 1933 et 1945. Traduction française en 1996 (Agora Pocket).<sup>5</sup>

langue du IIIème Reich, des distortions que le régime nazi fait subir à la langue allemande, en tenant un journal, dont il tirera à la fin de la guerre un livre : *Lingua Tertii Imperii*, LTI la langue du IIIème Reich.

Un court extrait en est proposé en encadré 1. Inlassablement, et bien sûr clandestinement, Klemperer poursuit ce travail de fourmi, fait d'observations minuscules et d'attention au moindre détail (jusqu'à

l'usage des guillemets !) des mots qu'il entend dans les discours nazis, dans les conversations quotidiennes de ses contemporains, qu'il lit dans les journaux et les affiches de propagande ; et lorsqu'il est gagné par le doute, par le caractère dérisoire de son travail face à l'horreur nazie, il se raccroche, dit-il dans l'épilogue de *LTI*, à deux choses : l'une est l'insistance de la vieille femme qui partage leur ap-

« le but de cette première phase est de faire prendre conscience des divergences d'interprétation, de compréhension de quelques mots très courants du langage politique actuel »

partement « au moins une fois par jour, elle déboulait sans frapper dans notre chambre [...] et toujours elle disait «notez cela, il faut que vous notiez cela» [...] Elle croyait en ma fonction de chroniqueur » ; l'autre est une conversation avec une jeune ouvrière berlinoise « «Pourquoi donc étiez-vous en taule ? demandai-je, - Ben, j'ai dit des mots qui n'ont pas plu» (elle avait offensé le Führer, les symboles et les institutions du IIIème Reich). Ce fut l'illumination en moi. En entendant sa réponse, je vis clair. «Pour des mots» j'entreprendrais le travail sur mon journal. C'est ainsi qu'est né ce livre, moins par vanité, je l'espère, que «pour des mots» » (LTI, pp 360 et 362).

La leçon que j'en tire, c'est celle de notre responsabilité vis-à-vis de la langue : notre tâche, en tant qu'enseignants, éducateurs, est d'apprendre à nos élèves (et donc d'abord à nous-mêmes) à « soigner la langue » ; à exercer sans relâche cette vigilance face aux mots qui circulent, dans les médias, les discours, les conversations, les blagues, les réseaux sociaux, et que nous employons sans même y penser ; à cultiver cette exigence critique de savoir ce que je signifie quand je choisis d'employer tel ou tel mot plutôt qu'un autre, d'en avoir conscience et de savoir pourquoi je fais ce choix.

L'atelier qui suit est une proposition pour contribuer à la mise en œuvre de cette responsabilité.

#### **Descriptif de l'atelier**

**Présentation de l'atelier et lecture du texte de Klemperer cité ci-dessus. (10 mn)**

**Première phase : petits exercices de « traduction » (40 mn)**

Le but de cette première phase est de faire prendre conscience des divergences d'interprétation, de compréhension de quelques mots très courants du langage politique actuel, entre les participants de l'atelier.

Je donne le tableau suivant, avec la consigne :

5. Le documentariste Stan Neumann a réalisé en 2004 un film admirable à partir du livre de Klemperer, intitulé *La langue ne ment pas*, disponible en DVD auprès de Les films d'ici éditions. [www.lesfilmsdici.fr](http://www.lesfilmsdici.fr).

## Encadré 2 : «Traduire» les mots proposés

Mot de la langue politique contemporaine	Votre (vos) traduction (s)
Citoyen (nom devenu adjectif)	
Faire preuve de pédagogie	
Décomplexé(e)	
Flexibilité	
Coût du travail	
Mouvement(s) social(aux)	
Terrorisme	
Populisme	
Crise migratoire	

## ◆ Consigne 1

« répertoriez de manière très rapide et avec un minimum de discussion, les différentes « traductions » de ces mots proposées par les membres de chaque groupe. »

Ensuite chaque groupe les donne et on les note sur une affiche pour les avoir sous les yeux pour la suite. Voir encadré 2.

Voici les « traductions » proposées lors de l'atelier (à Lyon, septembre 2016)

**Citoyen** : emmerdeur de gauche, dûment enregistré, individu membre de la société, docile, homme blanc qui trie ses déchets, responsable, une injonction d'appartenir à la cité.

**Faire preuve de pédagogie** : dicter

droits, capacité à être transbahuté, exploitation, précarité, douce douleur, travail obsolète, personnes interchangeables.

**Coût du travail** : baisser les salaires, emprise bancaire, délocalisation, salauds de salariés dépendants, ce qui pèse très lourdement sur la santé de l'économie, pour qui ?

**Mouvement(s) social(aux)** : promenade de citoyens, grève, manifestation, revendication, tourner en rond, perturbation, lissage des luttes, cache-sexe de la lutte des classes, tout ou partie de la société qui s'anime.

**Terrorisme** : djihad, culture de la peur collective, suicide contestataire, ennemi intérieur insaisissable, antigouvernemental, extrahumain, peur, violence, différent

« un mot n'est jamais seul, il ne se définit que par rapport aux autres mots auxquels il est associé »

au bon peuple, réussir à faire réfléchir, manipuler, faire avaler des couleuvres et le chapeau, ceux qui s'opposent n'ont pas compris, enfumage.

**Décomplexé(e)** : sans gêne, populiste, assumé, franchise qui surplombe la réflexion, simplifier sans honte, tout se permettre (ex Donald Trump).

**Flexibilité** : dérèglementation des

de lutte armée ?, terrorisme de la pensée, manœuvre médiatico-politique.

**Populisme** : démagogie, arme de destruction massive du populaire, contraire de populaire, mépris.

**Crise migratoire** : effet-loupe sur les flux migratoires, déplacement vu comme problématique, illégitimité des frontières, envahisseurs, chaos, bordel, exil, guerre, parquage,

invasion barbare, invasion par les étrangers.

Pour l'instant, on en est au simple constat de cette diversité, déjà par elle-même interpellante. Lorsque nous avons animé cette démarche il y a dix ans, nous nous étions arrêtés à cette phase, et avons constaté alors que nous n'avions fait que substituer une vision du monde (plus précisément une conception des rapports économiques) à une autre – en gros une conception « marxiste » à une conception « libérale », sans entrer dans la complexité d'une véritable analyse critique des mots en question. D'où l'idée d'ajouter les phases suivantes.

## Deuxième phase : analyse critique plus approfondie de trois de ces mots. (30 mn)

J'avais choisi de mener cette analyse sur les mots « terrorisme », « populisme » et « crise migratoire ». Trois groupes sont constitués, chacun prenant en charge l'un des mots. La consigne est la suivante :

## ◆ Consigne 2

« 1) Définissez la situation d'énonciation : qui l'emploie ? dans quelles circonstances ? avec quelle intention ? avec quel effet ? (tout ceci peut se mettre au pluriel, évidemment).

2) Etablissez le « corps de concepts » qui le définissent : recherchez les présupposés qu'il comporte, les implications qu'il entraîne. Comparez avec les mots proposés pour le « traduire » dans la phase précédente.

3) Dans le document vous trouverez des éléments d'histoire concernant ce mot (succincts bien entendu...) et susceptibles d'éclairer son (ses) sens et leur évolution.

4) Si vous parlez d'autres langues que le français, comment se traduit le mot dans ces langues, et est-ce que cela vous apprend quelque chose sur lui ? »

A partir de tous ces éléments, vous présenterez au groupe une analyse critique du mot.

## Justification de la consigne

Lors de l'animation, je ne donne pas cette justification, afin de ménager la possibilité de voir émerger

ces éléments de réflexion dans la discussion finale ; mais il m'a semblé nécessaire de le faire dans ce compte-rendu, afin de faciliter l'appropriation de la démarche.

**Le premier élément de la consigne** s'appuie sur le fait qu'un mot prend toujours son sens non seulement du lexique de la langue, mais aussi du (des) contexte(s) où il est employé, de la (des) situation(s) d'énonciation dans lequel on le trouve ; que, au-delà de la polysémie « naturelle » des mots de la langue, on trouve des variations de sens, des

d'une époque, devient prédominant ou au contraire s'efface, voire disparaît, se « ringardise » ou s'impose. J'ai donc distribué à chaque groupe un document court concernant l'histoire du mot qu'il avait à analyser.<sup>6</sup>

**Le quatrième élément de la consigne** relève de la comparaison entre les langues, reprenant la problématique proposée par Barbara Cassin<sup>7</sup> : savoir comment un mot d'une langue se traduit (ou au contraire ne se traduit pas) dans une autre langue permet d'en ex-

« l'usage du terme 'populisme', tel que nous le connaissons aujourd'hui, occulte et délégitime la question sociale, et évite d'affronter la complexité des stratifications sociales et des rapports sociaux dans le discours politique »

distorsions dues aux usages des mots dans différents contextes.

**Le deuxième élément de la consigne** repose sur le fait que, dans la langue et dans ses usages divers, un mot n'est jamais seul, il ne se définit que par rapport aux autres mots auxquels il est associé soit dans le dictionnaire, soit dans tel ou tel type de discours, par différenciations ou par convergences. Ainsi, découvrir le « corps de concepts » auquel ce mot appartient permet d'en affiner la signification, et d'en déceler les implicites.

**Le troisième élément de la consigne** s'appuie sur le fait que tout mot de la langue a une histoire, que son sens varie en fonction de l'évolution de la société, des idéologies, des représentations du monde au cours de l'histoire. Cela vient compléter les données précédentes en donnant à voir quand, pourquoi et comment un mot surgit, ou resurgit dans le vocabulaire courant

explorer le sens d'une autre manière, en offrant un autre éclairage ; si par exemple il comporte des nuances ou des connotations dans une langue étrangère, cela permet de se demander s'il les a aussi, ou pas, dans notre propre langue, et donc d'enrichir la compréhension qu'on en a.

### Troisième phase : compte-rendu des groupes et discussion (45 mn)

Les trois mots qui devaient être analysés étaient donc « terrorisme, populisme, crise migratoire », mais pour ne pas alourdir ce compte-rendu, je restituerai ici seulement l'analyse faite sur « populisme », à titre d'exemple.

1) Ce terme est employé surtout dans les media, dans les discours des hommes politiques et des partis au pouvoir dans les débats, pour désigner le Front National en France, mais aussi Donald Trump, et les extrême-droites en

Europe. Ceux qui l'emploient se situent eux-mêmes comme une élite pensante qui défend la démocratie. Il se substitue de plus en plus aux termes « extrême-droite » et « démagogie ».

2) Il sous-entend toute une série de couples opposés : rationnel/irrationnel, pensée/émotion, réalité/apparence, mondialiste/protectionniste, le populisme étant du côté du deuxième terme de chaque couple. Populisme suppose le clivage « élites/peuple », qui occulte toutes les ambiguïtés et les complexités que chacun de ces termes comporte en lui-même. J'ajouterais ceci : à l'heure où j'écris ces lignes, Donald Trump vient d'être élu pour être le prochain Président des Etats-Unis, et tout d'un coup tout le monde tient pour évident le clivage entre « les élites » et « le peuple » dont il a fait son fonds de commerce pendant sa campagne ; les medias, les politiques, y compris ceux qui s'opposent à lui, adoptent sa façon de nommer les choses et entérinent sa vision du monde. Populisme présuppose aussi qu'il y a un « peuple » et un « hors-peuple », sans bien entendu jamais expliciter ni interroger la légitimité de ce présupposé.

3) Un bref rappel historique du terme, emprunté à P. Charaudeau (voir note 6), montre (je résume) l'apparition du terme à la fin du XIXème siècle pour désigner à la fois un mouvement socialiste progressiste en Russie et un mouvement de fermiers de l'ouest et du sud des Etats-Unis, puis sa résurgence au milieu du XXème siècle pour désigner des régimes politiques d'Amérique Latine comme le péronisme, en France pour désigner le poujadisme dans les années cinquante, puis trente ans plus tard le discours de Le Pen (« national-populaire ») et de Bernard Tapie (« libéral-populaire »). Si l'on peut effectivement trouver des points communs entre ces

6. Pour information, les trois documents utilisés étaient : pour « terrorisme », un extrait du blog de François-Bernard Huyghe du 25 juillet 2016 ([www.huyghe.fr](http://www.huyghe.fr)); pour « crise migratoire », une interview de Karen Akora dans *Le Monde* du 9 juillet 2016 ; pour « populisme » un extrait d'un article de Patrick Charaudeau en ligne sur le site de la revue *Mots. Les langages du politique* le 15 novembre 2015 (<http://mots.revues.org/20534>). Mais on peut trouver beaucoup d'autres références sur les nombreux sites d'analyse du discours politique disponibles sur internet.

7. Barbara Cassin « La pluralité des langues loge la différence au cœur de l'essence des choses » *La nostalgie, Autrement*, 2013, p. 120. Voir aussi son *Vocabulaire européen des philosophies, Dictionnaire des intraduisibles*, Seuil/ Le Robert, 2004.

différents courants, par exemple un anti-intellectualisme, un paternalisme et un autoritarisme, ce qui frappe surtout c'est que le « peuple » correspond à des choses très différentes dans chaque cas... Il apparaît alors que l'usage du terme « populisme », tel que nous le connaissons aujourd'hui, occulte et délégitime la question sociale, et évite d'affronter la complexité des stratifications sociales et des rapports sociaux dans le discours politique.

4) Enfin, et cela va dans le même sens, une comparaison avec la langue allemande où existe le terme « *völkisch* », qui ne traduit pas « populiste » et est en quelque sorte intraduisible en Français (on le traduit parfois par national, ethnique, voire tribal...), éclaire un autre aspect de « populisme » : « *völkisch* » était utilisé par les nazis (Klemperer dit que « le mot « peuple » est employé dans les discours et les écrits aussi souvent que le sel à table » (LTI p. 58)) pour signifier « du peuple, appartenant au peuple, caractéristique de l'esprit du peuple », avec la connotation de peuple allemand élu, doté par nature d'un élan vital menacé par tous les autres peuples. On peut entendre cette idée que le peuple est une donnée naturelle (et non pas historiquement et politiquement construite) dans l'usage actuel de « populisme » en Français.

**Quatrième phase : réflexion puis discussion sur la question posée par la consigne (45 mn)**

◆ Consigne 3

**« quelle est notre responsabilité vis-à-vis de la langue, en tant qu'individu, éducateur, citoyen ?  
Que veut dire soigner la langue ? »**

Pour préparer cette discussion, j'ai laissé quelques minutes à chacun pour rassembler ses idées à la suite de la démarche, et distribué le petit texte de Barbara Cassin ci-dessous, pour amorcer la réflexion. Voir encadré 3.

**Quelques éléments de la discussion finale, en guise de conclusion**

Tout d'abord, il faut lever un malentendu possible sur l'expression « soigner la langue » : cela ne signifie pas qu'il y aurait

une langue « malade » et une langue « saine », une langue mensongère et une langue de vérité. Cela ne signifie pas qu'on tombe dans l'illusion qu'il y aurait quelque part une langue qui serait l'exact reflet de la réalité, transparente, sans biais, sans ambiguïtés. Au contraire, tout état et tout usage de la langue porte en lui-même des enjeux idéologiques, politiques, éthiques, philosophiques, esthétiques, ou, pour le dire autrement, la langue elle-même est traversée par l'ensemble des conflits qui sous-tendent ces enjeux.

Soigner la langue, c'est donc d'abord reconnaître cela, en avoir une claire conscience, et le mettre en travail, se mettre au travail sur cela.

Car le danger vient lorsqu'un mot, une expression, une tournure de phrase s'impose comme une évidence et fait oublier jusqu'à la possibilité de nommer les choses autrement, car alors, c'est la pos-

**« le danger vient lorsqu'un mot, une expression, une tournure de phrase s'impose comme une évidence et fait oublier jusqu'à la possibilité de nommer les choses autrement »**

### Encadré 3 : Notre responsabilité à l'égard des mots

Pour parler de **notre responsabilité vis-à-vis de la langue**, Barbara Cassin s'appuie sur le travail d'Hannah Arendt : d'une part son travail sur Eichmann « le langage administratif était devenu son langage parce qu'il était réellement incapable de prononcer une phrase qui ne fût pas un cliché », et d'autre part sur la notion de « langue maternelle » caractérisée selon elle par la possibilité d'inventer (par la poésie notamment) dans cette langue. H.A., exilée aux USA dès 1940, refusa toujours d'« oublier » la langue allemande.

Si l'invention est réellement un propre, réciprocal avec « maternelle », il faudra logiquement en conclure que la langue n'est plus « maternelle » dès lors qu'on n'y invente plus, voire qu'elle n'est même plus vraiment « langue » pour tous ces auditeurs-transmetteurs politiquement et humainement idiots, perclus de banalités et qui n'ont aucun jugement réflexif ou critique. La langue allemande sera encore maternelle des exilés, elle ne l'aura plus été des nazis quotidiens [...]. Faute de langue maternelle, quand la langue maternelle n'est plus une langue, alors il n'y a plus que de la propagande. De fait, c'est parce qu'on a une responsabilité à l'égard des mots qu'on emploie, une responsabilité d'auteur et non de récepteur ou de passeur communicant, que la langue est aussi chose politique. Toute la perception arendtienne de la langue s'enracine dans la définition aristotélicienne de l'homme comme *zôion logon ekhon*, animal doué de langage, « plus politique que les autres animaux » justement parce que doué de langage. [...] « Tout ce pour quoi la langue dispose d'un mot existe pour la pensée... Ce pour quoi la langue ne dispose pas d'un mot échappe à la pensée. C'est une erreur de croire qu'une réalité pensée dans le langage est moins réelle qu'une réalité vécue non pensée. En ce qui concerne l'homme, il se pourrait bien que ce soit le contraire » (Hannah Arendt, *Journal de pensée*, novembre 1965). Cette force performative inhérente à la langue en tant que politique fait que seule une vigilance extrême peut éviter un extrême préjudice, obéissance et banalité du mal véhiculées incognito par les clichés et par ce qu'on appelle aujourd'hui, avec une atroce sérénité, les « éléments de langage ». (p. 99-100)

**Barbara Cassin, *La nostalgie*, Autrement, 2013**

sibilité de penser les choses autrement qui disparaît. Le Big Brother d'Orwell (dans 1984) le savait bien, avec sa *novlangue* ! Le danger vient lorsque le débat sur la façon de nommer les choses est clos, rendu impossible par la domination d'une seule façon de les nommer, par l'imposition des « éléments de langage » que dénonce Barbara Cassin. Que cette domination soit l'effet d'une propagande gouvernementale ou partisane, ou qu'elle résulte d'une imprégnation idéologique dont les sources sont plus diffuses importe peu, car le résultat est le même : la possibilité même du débat démocratique est mise à mal, déniée.

Soigner la langue, c'est donc maintenir ouverte la possibilité du débat sur le sens des mots, de tous les mots, même les plus « innocents ». Débat instruit par l'analyse sémantique, par l'histoire, par la com-

faire prendre conscience, que toute nomination situe la chose nommée dans un corps de concepts qui constituent une analyse du monde et portent un point de vue sur le monde ; un point de vue qui a un sens politique, éthique, métaphy-

sique, et qui, comme tel, coexiste, parfois de manière conflictuelle, avec d'autres points de vue.

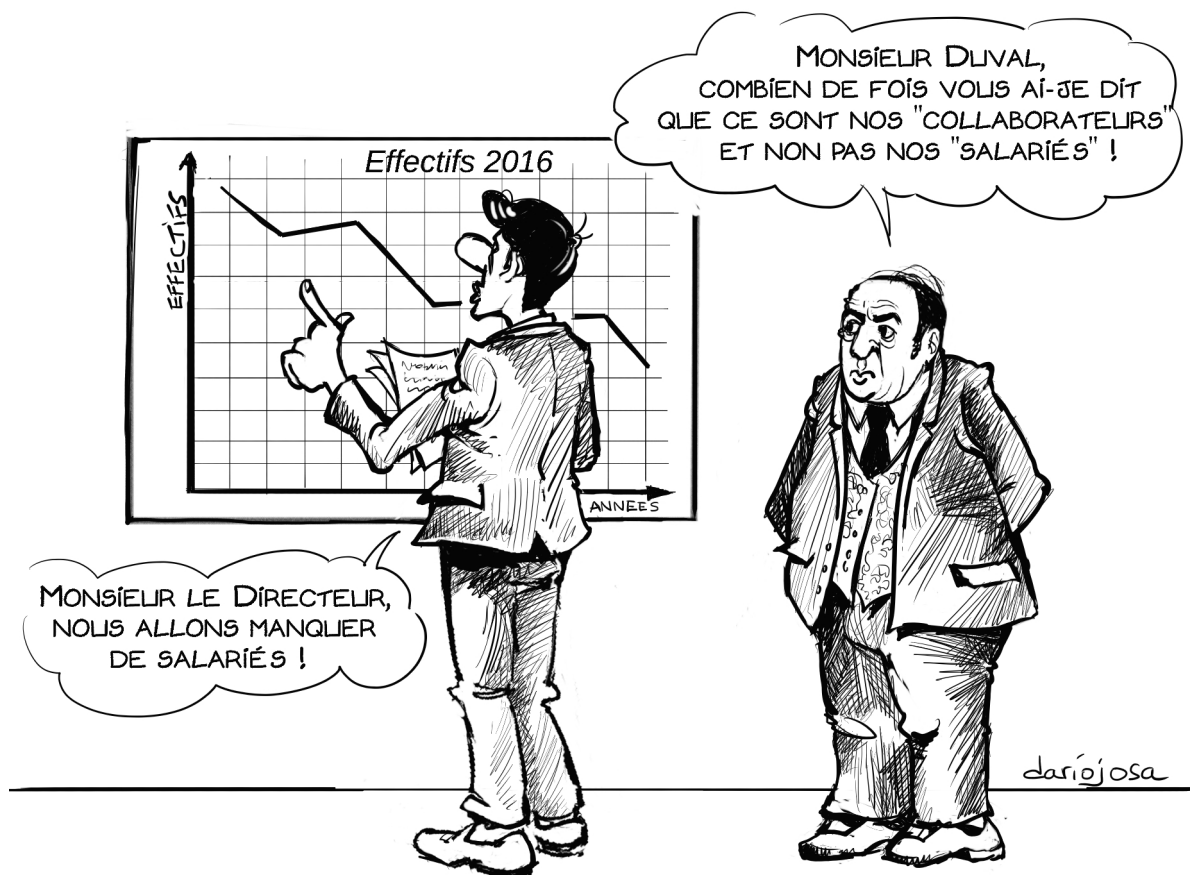
Et comment « éduquer nos élèves à la citoyenneté » sans leur apprendre cela ? Sans le leur faire pra-

tiquer ? Sans avoir nous-mêmes, dans nos cours et nos interventions, le savoir et le goût de cela, l'attention à cela ?

**« soigner la langue, c'est donc maintenir ouverte la possibilité du débat sur le sens des mots, de tous les mots, même les plus innocents »**

paraison avec les autres langues, par la démarche de mettre le mot à l'épreuve de l'expérience sociale. Débat pour prendre conscience, et

N.G.



Le droit est partout et l'école n'y échappe pas ou plus. Pour Serge Cospérec cette juridicisation accompagnée d'une judiciarisation amène à s'interroger sur la responsabilité de l'école et la responsabilité professionnelle des enseignants. On assiste à une perte du sens de l'institution qui interpelle. La méconnaissance du droit et de l'éthique par de nombreux enseignants, leur manque de formation rendent nécessaire une plus grande éthique éducative.



# DROIT, DÉONTOLOGIE, ÉTHIQUE ET MORALE DES ENSEIGNANTS

PAR SERGE COSPÉREC, PROFESSEUR DE PHILOSOPHIE ET FORMATEUR À L'ESPE DE CRÉTEIL

Compte-rendu rédigé par Sylvie Cordesse Marot

**J**e suis formateur à l'ESPE de Créteil pour les maîtres du premier degré (les instituteurs). Nous intervenons dans les trois départements de l'académie. Nous encadrons :

- de futurs enseignants qui préparent le concours tout en faisant des stages de pratique accompagnée et qui, l'année d'après, se retrouvent à mi-temps sur le terrain :
- d'autres qui réussissent le concours avec n'importe quel master ; on leur donne d'emblée une classe en responsabilité à mi-temps. La formation commence après leur entrée en fonction<sup>1</sup>.

## MON CONTEXTE PROFESSIONNEL ME REND SENSIBLE À LA RESPONSABILITÉ.

Mon approche philosophique de la responsabilité est très ancrée dans une réalité précise : la responsabilité professionnelle des enseignants. D'un côté, parce que j'assure la formation des futurs enseignants à la dimension éthique, déontologique et juridique du métier. De l'autre, parce qu'avec mes collègues nous sommes confrontés à des « sorties de classe » de professeurs stagiaires en raison de fautes professionnelles graves (propos déplacés, insultes envers les élèves ou les parents, absence de travail,

1. « La réforme de la formation initiale des personnels enseignants a conduit à rétablir une année de stage qui allie formation au sein des ESPE et mise en situation professionnelle sur un demi temps d'enseignement devant des élèves dans le cadre de la validation de leur M2. Cette année de stage donne désormais lieu à une rémunération équivalente à un temps complet. » [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

violence envers les élèves). Ces cas, pour rares qu'ils soient, sont tout de même suffisamment nombreux pour être inquiétants. Ils sont à distinguer des « sorties de classe » liées aux difficultés très importantes, notamment en gestion de classe, que peuvent rencontrer des novices et dont, selon moi, la responsabilité incombe premièrement à l'Institution et aux carences de la formation.

### L'ÉCOLE N'EST PAS HORS DROIT.

La responsabilité professionnelle n'est pourtant pas quelque chose de nouveau. L'éthique est intrinsèque à l'entreprise éducative : on attend d'un enseignant un engagement moral spécifique : respect de l'élève, bienveillance, patience, etc. Pour ce qui est du droit, tout enseignant sait (ou devrait savoir) qu'il existe un code de l'Éducation mais aussi un Code pénal, civil et que, de façon générale, le Droit s'impose aussi à l'école. Et la Justice le rappelle quand c'est nécessaire : par exemple, condamnation d'un CPE pour détournement des fonds de la maison des lycéens ; condamnation d'un professeur qui, ayant été trop payé par erreur et pour rembourser sa dette, a vendu à son lycée le matériel informatique qui appartenait déjà... à l'établissement. Je vous épargne les affaires de mœurs... Plus dramatique, la condamnation pour faute de surveillance par la Chambre criminelle de la Cour de Cassation pour homicide involontaire d'un enseignant suite à la défenestration accidentelle de l'une de ses élèves. Sarah, âgée de 10 ans.

### LES ENSEIGNANTS ONT TOUS À FAIRE AVEC LE DROIT, L'ÉTHIQUE ET LA DÉONTOLOGIE.

Si ces questions ne sont pas nouvelles, ce n'est que très récemment qu'elles ont pris une telle ampleur en formation. En 2002, dans son rapport « Enseigner, un métier pour demain » Jean-Pierre Obin plaidait la rédaction d'un texte « définissant

*l'éthique des enseignants » et « permettant de préciser les valeurs et les principes fondant l'action des enseignants<sup>2</sup> ». Bernard Toulemonde, spécialiste du droit administratif éprouvait le besoin de rappeler face aux dérives de certains enseignants ou établissements que « dans une société démocratique, il ne peut exister une caste d'intouchables. Tous les citoyens sont soumis à une même règle de droit. » Le rapport Thélot de 2004 affirme*

« tout enseignant sait (ou devrait savoir) qu'il existe un code de l'Éducation mais aussi un Code pénal, civil »

que « la définition d'une éthique professionnelle est nécessaire » : « le comportement des adultes au sein des établissements devrait toujours être exemplaire : respect et considération des élèves, correction du langage et de la tenue, devoir de réserve

d'une connaissance minimale des enseignants à ce sujet. Il est assez ahurissant de constater que bon nombre d'enseignants n'y voyant que caporalisme ont réussi à obtenir la suppression de l'épreuve<sup>4</sup>. Peut-on sérieusement exiger des élèves le respect des règles et de la loi, et dans le même temps refuser d'y être soi-même soumis ? La réécriture du référentiel en 2013<sup>5</sup> a maintenu cette exigence que la partie professionnelle du concours

continue de vérifier : « Les professeurs et les personnels d'éducation [...] agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité ». Les compétences professionnelles

« peut-on sérieusement exiger des élèves le respect des règles et de la loi, et dans le même temps refuser d'y être soi-même soumis ? »

*vis-à-vis des institutions font partie des exigences du métier d'éducateur et, par ailleurs, du statut de la fonction publique. De manière générale, ce qui va dans le sens d'un affichage explicite de références communes en matière de règles de comportement ne peut que contribuer à renforcer l'autorité adulte au sein des établissements.<sup>3</sup> »*

La première vraie traduction institutionnelle en a été le référentiel de compétences des enseignants de 2006 dont la première compétence était ainsi formulée : « agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable » associée à une épreuve visant à s'assurer

communes 1, 2 et 6 y font explicitement référence : « 1. Faire partager les valeurs de la République » ; « 2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école » ; « 6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ».

### POURQUOI LES QUESTIONS DE DROIT, D'ÉTHIQUE ET DE DÉONTOLOGIE SONT-ELLES DEVENUES SI IMPORTANTES ?

Il y a les causes immédiates, à savoir, la multiplication de pratiques erratiques d'enseignants. Les faits de violence physique ou psycho-

2. Bernard TOULEMONDE, « Droit et Responsabilité dans l'institution scolaire » in Administration et éducation, n°94, 2ème trimestre 2002

3. Rapport THÉLOT, « Pour la réussite de tous les élèves » (chap 5), Octobre 2004

4. Ces enseignants feraient bien de méditer Émile Durkheim : « Il n'est (...) pas admissible que la fonction d'éducateur puisse être remplie par quelqu'un qui ne présente pas des garanties spéciales dont l'État seul peut être juge. Sans doute, les limites dans lesquelles doit se renfermer son intervention peuvent être assez malaisées à déterminer une fois pour toutes, mais le principe de l'intervention ne saurait être contesté. » (Éducation et sociologie, 1922, chap. 1).

5. Arrêté du 01/07/2013 ; JO du 18/07/2013

logique sont bien plus fréquents qu'on ne l'imagine comme le montre le sociologue Pierre Merle dans son ouvrage « *L'élève humilié, l'école, zone de non droit ?* »<sup>6</sup> (PUF, 2005) ou encore le rapport de Nicole Baldet en 2004 intitulé « *Brutalités et harcèlement physiques et psychologiques exercés sur des enfants par des personnels* ». Quelques exemples de ces brutalités : académie de Bordeaux, « une institu-

### « la conséquence problématique est la perte du sens de l'Institution »

trice, dans une école maternelle, a bâillonné la bouche d'une élève de petite section avec une bande de ruban adhésif, suite à des vomissements, par ailleurs réguliers le matin, lors de l'accueil ». Académie de Grenoble : « 3 enfants (2 fillettes de 4 ans et un garçon du même âge) : un enfant repoussé fortement contre les portemanteaux de la classe est blessé, le même enfant est bâillonné par un ruban adhésif pendant le temps scolaire, la fillette a les yeux bandés pendant la sieste et est obligée de s'allonger par terre en classe pendant un temps de repos, elle est également fortement secouée par l'enseignante, l'autre fillette est repoussée à coups de pied par l'enseignante ». Clermont-Ferrand : « 11 garçons de 10 ans ont subi des propos et gestes violents. » Reims : « un instituteur titulaire, affecté sur un poste de remplaçant (ZIL), a fait l'objet de signalements répétés (maltraitance physique et psychologique) ». Rennes : « un professeur des écoles assurant un remplacement en CE1/CE2 donne des coups de pied à un élève et tient des propos insultants à l'égard des élèves ». Créteil : « un enseignant chevronné est mis en cause pour

harcèlement et cruauté morale envers certains élèves ». Si les humiliations sont fréquentes, les faits de brutalités, extrêmement graves, sont marginaux. L'Institution qui doit répondre de ses agents est donc inquiète.

Mais selon moi, ce qui se joue relève d'une causalité beaucoup plus profonde : **le passage des sociétés de tradition aux sociétés modernes (démocratiques) fondée sur l'autonomie du sujet.**

Disons, en schématisant<sup>7</sup> que les sociétés de tradition fonctionnent au principe hiérarchique (les ordres, les castes, etc.) et à l'hétéronomie (la Tradition fait loi) ; ce sont des sociétés holistes (des « communautés au sens de Ferdinand Tönnies), le Tout prime les parties, le « Nous » prédomine sur le « Je », la communauté sur les individus. Les sociétés de Tradition, culturellement très homogènes, fabriquent un certain type d'hommes - un certain type subjectivité - habitués dès le plus jeune âge à référer ses conduites à des normes collectives dans le cadre. Par opposition, les sociétés modernes ou démocratiques fonctionnent au principe d'égalité (vs hiérarchie) et de liberté ou plus exactement d'autonomie (vs hétéronomie) ; ce sont des sociétés d'individus (individualistes en ce sens et non pas holistes). L'individu, qui devient la valeur suprême, entend n'être soumis à personne d'autre que lui-même. Le pluralisme culturel y est la règle : aucune tradition ou norme ne saurait être imposée d'en haut. Il en résulte un affaiblissement et une délégitimation des modes traditionnels de socialisation de l'individu que jouaient encore en France par exemple l'Eglise, l'Ecole, le Parti ; et du coup un affaiblissement

des modes traditionnels de régulation sociale. L'individu démocratique entend se définir uniquement à partir de soi-même (c'est ce qu'il croit naïvement) : « *On n'a pas à me dire ce que je dois penser, je fixe moi-même mes normes de conduite* ».

La **conséquence problématique** de ce réel progrès démocratique est l'effacement dans la conscience des individus de tout ordre les précédant et les transcendant : la **perte du sens de l'Institution**. De ce point de vue, il y a une grande différence entre les générations d'enseignants. Les plus âgés formés à l'époque du « tout politique » ont encore une vision d'ensemble de l'École, de son rôle dans la Cité. Pour les plus jeunes, plus individualistes, des idées comme celle de « politique éducative », de « service public d'éducation nationale » paraissent ne pas faire sens. Ils sont peu sensibles à cette verticalité, au

### « l'école n'est pas d'abord un service (au sens marchand) mais bien une institution »

fait que l'école n'est pas d'abord un service (au sens marchand) mais bien une institution<sup>8</sup>.

Autre conséquence : la **disparition des cadres collectifs qui normaient l'exercice du métier**. Les communautés professionnelles traditionnelles (les corps de métiers) étaient fortement soudées autour d'une certaine conception de leur métier. Le moins que l'on puisse dire est qu'il n'y a plus aujourd'hui d'habitus professionnels partagés ni de vision commune. La société enseignante est à l'image de la société en général : pluraliste, multiple, diverse, éclatée.

Cette situation entraîne des difficultés.

6. Cf. aussi de Pierre Merle Pierre Merle, *L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves* (RFP, n°139, 2002).

7. Je ne livre que quelques éléments de ce changement ; l'étayage du propos supposerait une analyse, analyse philosophique, sociologique et historique qui n'est pas de mise ici. Pour une mise en perspective philosophique sur la longue durée, cf. Robert Legros, *L'avènement de la Démocratie*, (Grasset, 1999).

8. Pour une analyse de ces phénomènes et des incidences sur différents métiers dont le métier enseignant, cf. livre de François Dubet, *Le Déclin de l'Institution* (Seuil, 2002).



S'il n'y a plus de référence commune, si chacun est « maître dans sa classe », les risques d'anomie<sup>9</sup> sont très forts. Très simplement : si nos conceptions du Bien (y compris éducatif) et de la Société divergent irréductiblement - comme c'est normal en démocratie - comment se mettre d'accord sur le projet d'orientation d'un jeune ? Sur la pertinence d'un redoublement ? Ou sur un quelconque projet pédagogique commun ? La notion même de communauté éducative a-t-elle encore un sens ? Comment éviter à l'école la fragmentation, la déliaison ? J'ajouterai que la vieille culture frondeuse et critique des enseignants (que je trouve sympathique et nécessaire) s'accommode très bien d'une conception très individualiste, et pour tout dire libérale, du métier d'enseignant. Il n'y a qu'à observer les réactions épidermiques que provoquent la notion de « Conseil Pédagogique d'Établissement » - aussitôt dénoncé comme gravement attentatoire à la liberté individuelle des enseignants - où les réactions parfois stupéfiantes lorsque l'autorité hiérarchique les enjoint très légitimement de faire telle ou telle chose (l'inspecteur ou le principal sont vus comme des « petits chefs »).

#### TRADUCTION À L'ÉCOLE DE CES PROFONDES MUTATIONS : JURIDICISATION ET JUDICIARISATION.

L'école, confrontée à ces évolutions, connaît une **juridicisation** croissante, c'est-à-dire l'extension du droit à des domaines toujours plus nombreux de la vie sociale. C'est la conséquence de l'affaiblissement des modes traditionnels de régulation du social. Les sociétés démocratiques demandent à l'individu de s'auto-réguler (autonomie), la liberté des acteurs sociaux y est grande ; mais l'absence des régulations traditionnelles très fortes (le

refrain sur la « perte des repères » rend le monde aussi plus dangereux. La juridicisation répond au besoin et à la demande de protection. La micro-société qu'est l'École n'y échappe pas : elle n'est plus ce sanctuaire qui pouvait vivre selon

« s'il n'y a plus de référence commune, si chacun est maître dans sa classe, les risques d'anomie sont très forts »

ses règles propres sans avoir de compte à rendre à personne. C'est la fin de l'ordre coutumier antérieur : le Droit pénètre aussi l'institution scolaire (exemple d'exigences nouvelles : asseoir la vie commune sur des règles connues et reconnues comme légitimes, protéger les individus contre l'arbitraire des enseignants ou des décisions les concernant, mieux faire respecter le droit des personnes (élèves, parents), etc. Cette juridicisation s'accompagne simultanément d'une **judiciarisation** croissante. Parents, élèves et enseignants n'hésitent plus à recourir au juge pour régler des différends qui se réglent auparavant de manière informelle (par la coutume justement). On n'aurait jamais imaginé il y a 10 ou 20 ans que des associations de parents d'élèves portent plainte en justice contre l'État incapable de remplacer les professeurs absents. C'est symptomatique d'un certain état de la société.

Cette situation nouvelle est difficile pour les enseignants pour deux raisons. D'une part, ils ont beaucoup de mal à accepter cette idée très récente que ceux qui se vouent à l'intérêt général aient à rendre compte de ce qu'ils font et de la manière dont ils le font (transparence et droit à l'information), voire

des comptes à rendre (à la société ou devant un juge). D'autre part, parce qu'en raison de cette responsabilité accrue des agents publics, ils exercent leur profession sous la menace d'une incrimination juridique permanente. Et, même si on est dans son droit et certain d'obtenir gain de cause, devoir aller au tribunal et se défendre est une expérience pénible et très déstabilisante.

#### L'appel à une formation au droit, à l'éthique, à la

**déontologie** apparaît comme une **réponse partielle** à toutes ces difficultés : volonté, assurément, de mieux « cadrer » les enseignants face aux dérives constatées ; volonté aussi de mieux les protéger et de les soutenir en délimitant plus clairement la nature et le périmètre

« L'École n'est plus ce sanctuaire qui pouvait vivre selon ses règles propres sans avoir de compte à rendre à personne »

de leur responsabilité, ainsi que leurs obligations et leurs droits légitimes.

#### DÉFINIR LE DROIT, L'ÉTHIQUE, LA DÉONTOLOGIE.

Beaucoup de confusions entourent ces notions, il est nécessaire de les clarifier. Commençons parce qu'elles ont en commun. Droit, déontologie et éthique :

- font référence à ce qu'il faut faire et ne pas faire ;
- sont autant de manières de réguler les rapports humains ;
- postulent que tous les comportements n'ont pas la même valeur ; qu'il est possible de s'accorder à ce sujet ; qu'il y a accord des comportements objectivement inacceptables et d'autres objectivement recommandables (ce qui contredit

9. «Le concept d'anomie forgé par Durkheim est un des plus importants de la théorie sociologique. Il caractérise la situation où se trouvent les individus lorsque les règles sociales qui guident leurs conduites et leurs aspirations perdent leur pouvoir, sont incompatibles entre elles ou lorsque, minées par les changements sociaux, elles doivent céder la place à d'autres. » Encyclopaedia universalis, art. Anomie.

singulièrement l'idée reçue de la relativité insurmontable des valeurs et des normes).

### L'ÉTHIQUE (AU SENS PHILOSOPHIQUE) ET LE DROIT.

**L'éthique** ou la morale désigne les **systèmes** rationnellement élaborés **de normes et des valeurs relatives au bien et au mal** et qui permettent de qualifier, d'orienter et de juger

« l'éthique se distingue du droit en ce qu'elle s'intéresse aux intentions et pas seulement aux actions »

des actions humaines. **Le Droit** est **l'ensemble des lois et dispositions juridiques** qui règlent les rapports entre les membres d'une société (on parle en ce sens de « Droit positif »).

L'éthique se distingue du droit en ce qu'elle s'intéresse aux « intentions » et pas seulement aux actions. Prenons l'exemple du vol ou comme dirait « la soustraction frauduleuse de la chose d'autrui » (Code Pénal art. 311.1). Je suis dans un magasin, je désire voler mais je repère une caméra et finalement je m'abstiens. Juridiquement parlant, je n'ai commis aucune infraction et je suis donc un honnête citoyen. Mais pas d'un point de vue moral. C'est la différence entre le légal et le moral. Le Droit ne sonde pas « les cœurs et les reins » (sauf dans les régimes tyranniques où l'on peut emprisonner des individus que l'on suspecte de vouloir enfreindre la loi) ; la morale s'attache à la qualité de l'agent, aux motivations de son action.

**Le droit n'a pas le champ d'extension de la morale.**

Ce qui est **juridiquement autorisé** peut être **moralement défendu**. Vous avez le droit d'être raciste tant que cela reste dans un cadre privé et que la loi est respectée. Par exemple, faire un repas entre racistes, écrire à ses amis racistes une lettre cachetée (protégée par le secret des correspondances) mais pas une carte postale (puisqu'elle peut être lue par le facteur). Moralement, vous êtes un sale type, mais juridiquement c'est votre droit. Un grand nombre d'obligations ou d'interdits relèvent de la morale commune (la « décence ordinaire », le « ça ne se fait pas ») : être aimable en compagnie, aider la vieille dame qui peine dans l'escalier à porter son sac plutôt que de lui passer devant parce qu'on est pressé de rentrer chez soi, etc. Mais juridique-

« la loi, le règlement, la circulaire ne suffisent pas à définir ce que nous devons aux élèves »

ment vous avez le droit d'être mal aimable, d'ignorer les difficultés de vos voisins, de passer vos journées à ruminer des médisances sur l'humanité entière. Une société et des relations sociales uniquement régulées par le Droit manqueraient assurément d'humanité. De même, pour l'école : la loi, le règlement, la circulaire ne suffisent pas à définir ce que nous devons aux élèves.

Inversement, ce qui est **juridiquement interdit** peut être **moralement recommandé**<sup>10</sup>. Nous sommes moralement requis d'assister des personnes en détresse (faim, soif, hébergement), et cela inconditionnellement (sans avoir à s'enquérir préalablement de leur situation administrative). Ces devoirs de simple humanité peuvent entrer en contradiction avec les dispositions juridiques relatives aux migrants « clandestins »<sup>11</sup>.

A l'école, de même. Il peut y avoir des conflits de normes. Par exemple, le fichier base-élèves demande aux directeurs d'école de collecter quantité de données sur les enfants. Les fiches sont conservées 35 ans. De nombreux directeurs d'école ont exprimé leur désaccord avec ce fichage<sup>12</sup> et leur volonté de s'y opposer, se mettant en porte-à-faux avec leurs obligations de fonctionnaires.

### ÉTHIQUE OU MORALE ?

Contrairement à ce qu'on lit parfois, vouloir distinguer la morale de l'éthique ne repose sur aucun fondement théorique solide<sup>13</sup>. Mais pour rendre compte d'un certain usage, on dira que dans les **situations simples** (sans dilemme) la **morale** suffit (je n'ai pas besoin de réfléchir 150 ans pour savoir qu'il est intolérable de punir un innocent<sup>14</sup>) ; en revanche, il existe des **situations moralement complexes**, c'est-à-dire où la connaissance des normes, des règles, des valeurs ne permet pas de décider ce qu'il convient de faire... parce que dans ces situations plusieurs normes ou valeurs - toutes légitimes, juste et bonnes dans leur ordre - entrent en conflit. On utilisera alors plutôt le terme « **éthique** » pour signifier

10. Remarque préalable : le Droit et la Morale conviennent la plupart du temps. Les situations de conflits sont rares pour la simple raison que le Droit conforte par la menace de la sanction ce que la morale interdit et protège les droits fondamentaux.

11. Jusqu'en 2012, ils étaient sanctionnables comme « aide au séjour irrégulier » selon Article L622-2 du *Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile* jusqu'à ce qu'en 2012 la loi soit modifiée (cf. Article L622-4) et ce que soit supprimé ce que certains ont alors nommé le « délit de solidarité ».

12. Ajoutons que l'Etat n'a pas tenu compte de l'avis du Conseil d'Etat qui y était défavorable. Il n'a pas davantage respecté le droit d'opposition des parents et il a fallu que ceux-ci aillent jusqu'à la Cour Administrative d'Appel qui a donné raison en juin 2015 aux parents qui refusaient ce fichage.

13. Ricoeur tente de donner un sens à la distinction (sans les opposer) mais les théoriciens contemporains de l'éthique la récusent, je ne peux entrer ici dans le détail de la démonstration.

14. Évidence morale qui n'est visiblement pas partagée par les professeurs adeptes de sanctions collectives.

que l'application au cas a nécessité une délibération attentive, une prise en compte de sa complexité. Cela ne signifie aucunement que la décision éthique soit subjective ou personnelle (ce serait absurde), mais que la situation implique l'examen rationnel du choix qui paraît objectivement le meilleur et qui pourrait servir de modèle (de jurisprudence) pour tout cas analogue. Exemple (simplifié) : « j'ai des raisons de penser que mon collègue « dysfonctionne » gravement avec ses élèves, que dois-je faire ? Le signaler au Proviseur ? ». Il va y avoir conflit entre les devoirs de l'amitié, de la solidarité professionnelle et les obligations liées à la protection des enfants, à la morale, à la défense aussi du service public (sa qualité) ou même ses devoirs de fonctionnaire (obligation de signaler les délits) ou de simple citoyen. Qu'est-ce qui est prioritaire ? La justice ? La solidarité ? La protection ? Qui aimerait passer pour un « délateur » ? Pourtant il faut prendre une décision et quelque soit le choix, celle-ci aura des conséquences pour les divers acteurs engagés dans la situation. Autre exemple concernant l'éthique de l'évaluation : « puis-je augmenter délibérément la note de cet élève fragile pour le motiver ou pour éviter qu'il ne se démobilise complètement ? ». C'est ce que je travaille avec mes étudiants sous forme d'études de cas.

### LA DÉONTOLOGIE EST UNE MORALE PROFESSIONNELLE.

La **déontologie** désigne l'ensemble de principes, de valeurs et de normes définissant les droits et les obligations liés à l'exercice d'une profession qui permet d'orienter, de guider et de juger les pratiques professionnelles. C'est donc un mixte de droit et de morale. Par exemple le Code de déontologie des avocats mentionne quantité de **valeurs** (ou de principe) dans son article 3 (« L'avocat exerce ses fonctions avec dignité, conscience, indépendance, probité et humanité. Il res-

pecte en outre, dans cet exercice, les principes d'honneur, de loyauté, de désintéressement, de confraternité, de délicatesse, de modération et de courtoisie. Il fait preuve, à l'égard de ses clients, de compétence, de dévouement, de diligence et de prudence. »). Il en va de même

### « une déontologie est codifiée et comprend des sanctions disciplinaires »

pour le Code déontologique des médecins, des policiers, des journalistes, etc.

Mais une déontologie a vocation à organiser un corps professionnel, elle est **codifiée** et comprend des **sanctions disciplinaires**, ce qui cette fois la rapproche du droit. Il va de soi que les enseignants ont aussi de la « déontologie » et font preuve de conscience professionnelle, mais la profession ne dispose d'aucune Charte, d'aucun Code, chacun est censé connaître et observer des « principes déontologiques » qui ne sont énoncés nulle part. Pourtant, en cas de faute professionnelle, les instances disciplinaires sauront leur reprocher les manquements à cette « déontologie » nulle part explicitée. Enfin, pour ce qui est des sanctions, la déontologie se distingue du Droit en ce que certaines sanctions - les premières notamment - ont d'abord une visée morale : il s'agit de signifier au professionnel la réprobation du Corps professionnel pour qu'il revienne à des pratiques en accord avec les valeurs et aux principes collectifs qui régulent la profession. Parmi ces sanctions à fonction morale : l'avertissement et le blâme.

### DROIT, DÉONTOLOGIE ET ÉTHIQUE DE L'ÉDUCATION : UN DOMAINE TRÈS MAL CONNU.

Les enseignants sont peu formés au Droit.

Le b.a.-ba n'est souvent pas connu,

par exemple les catégories d'infraction (contravention, délit, crime), les tribunaux qui en jugent. La hiérarchie des normes juridiques (bloc constitutionnel > traités et les conventions internationaux > lois > décrets > réglementation) est ignorée. Peu savent qu'une circulaire, sans pouvoir être ignorée n'a pas valeur juridique (elle ne peut créer du droit). La connaissance du Droit est pourtant un appui décisif pour l'action. Le Droit à l'éducation est constitutionnel ; il découle aussi de la Convention Internationale des Droits

de l'enfant ratifiée par la France. Il en résulte qu'aucun enfant ne peut être privé de l'instruction obligatoire même si ses parents sont en situation irrégulière, ce qui permet de s'opposer à toute décision administrative contraire. Mais il faut le savoir.

Le Droit de la laïcité n'est pas mieux connu<sup>15</sup>. Il n'est pas rare d'entendre que la religion doit être « reléguée » ou « cantonnée » dans « la sphère privée ». Certains voudraient au nom d'une laïcité dont ils ignorent visiblement tout que les signes religieux soient interdits dans tous les « espaces publics », à l'Université, dans les transports publics, dans les jardins publics, voire dans les halls d'accueil des Mairies<sup>16</sup>. C'est ne pas savoir que la loi de 1905 régit la gestion des lieux de culte qui, par définition, sont des lieux publics (bien que ne dépendant pas de la Puissance Publique) et que ses articles encadrent la pratique publique des cultes. Elle précise de façon détaillée les conditions de la manifestation de la foi religieuse dans l'espace public. Elle fixe, par exemple, les conditions de l'édification des édifices et de l'affichage des signes religieux. Elle détermine les conditions des prières publiques, de la sonnerie les cloches<sup>17</sup>, mais aussi des processions religieuses sur la voie publique (comme la procession annuelle de l'Évêque de Paris à Montmartre suivi de tous les fidèles),

15. Pour de plus amples développements, je me permets de renvoyer à mon article « Une laïcité bien mal connue » à paraître dans *Côté-Philo* de Juin 2016 (renseignement sur [www.acireph.org](http://www.acireph.org)).

16. Rappelons que l'interdiction dans l'espace public de la « Burqa » est juridiquement sans rapport avec la laïcité. Elle est exclusivement motivée par des raisons « d'ordre public » et de sécurité. Là encore, les confusions sont constantes.

ou encore des manifestations publiques exceptionnelles dont des exemples contemporains seraient les « Journées Mondiales de la jeunesse », les « Rencontres annuelles des musulmans de France » et les divers pèlerinages). La distinction entre « sphère privée » et « sphère publique » est inconnue en Droit. Le Droit distingue seulement :

- ce qui relève de la **Puissance publique** (de sa compétence) et qui est objet du **Droit public** (droit constitutionnel, droit administratif, droit fiscal, droit pénal), ce droit qui régit le fonctionnement des pouvoirs publics et des administrations ainsi que leurs rapports avec les particuliers ;

- et **ce qui n'en relève pas**, c'est à dire ressort exclusivement du **Droit privé** (droit civil, droit social, droit des affaires, droit rural) qui régit les rapports entre particuliers.

Dire que la religion relève du « privé » n'a donc jamais signifié l'interdiction de pratiquer le culte ou de manifester ses convictions religieuses dans « l'espace public » (comme si le culte devait se pratiquer dans sa cuisine ou dans sa cave !). Les lieux de cultes sont édifiés dans l'espace public : églises, synagogues, temples et mosquées. L'article 9 de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales de 1950 (ratifiée par la France) définit ainsi la liberté de religion :

« Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction, ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction **individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement<sup>17</sup>, les pratiques et l'accomplissement des rites** ». Exactement comme dans la loi de 1905. La déontologie est encore moins connue.

Tenons-nous en à la déontologie

de la fonction publique<sup>19</sup> contenue dans la loi de 1983 portant sur le statut des fonctionnaires complétée par la jurisprudence. Mais il ne s'agit pas d'un Code de déontologie. Les obligations sont rappelées **sans être rapportées aux valeurs** qui les sous-tendent. Par exemple, certains jeunes collègues découvrent qu'ils ont l'obligation de **rallier leur poste** sous peine de radiation et de perdre le bénéfice du concours. Ils trouvent que c'est injuste. Qui mettra en perspective ce genre d'obligation avec la valeur cardinale du service public : **le service de l'intérêt général** - dont fait partie l'Éducation comme le Soins ou la Sécurité - qui exige pour que sa mise en œuvre soit garantie qu'il y ait bien un professeur dans chaque classe. Autre exemple, l'obligation du **service exclusif** (l'interdiction de cumul d'emplois). Le service des enseignants est calculé en fonction de leur charge supposée (cours devant élèves, préparations, corrections, réunions). D'où l'obligation juridique de demander systématiquement une autorisation à son

### « la connaissance approximative des normes du métier entraîne bien des confusions »

administration si on veut exercer une activité complémentaire (donner des cours à titre privé) afin que celle-ci puisse contrôler que cette activité secondaire ne se fasse pas au détriment de la mission dont il est chargé. Combien d'enseignants ont formulé une demande d'autorisation de ce genre auprès de leur chef d'établissement ?

La connaissance approximative des normes du métier entraîne bien des confusions. On confond fréquemment **secret professionnel**

**et obligation de discrétion professionnelle**. Le secret professionnel concerne les avocats, les assistants sociaux, les médecins. Il est opposable à un juge. mais l'enseignement ne relève pas des professions à secret professionnel. En revanche, nous sommes bien tenus à la discrétion professionnelle car nous détenons sur les familles et les élèves des informations non pas « secrètes » mais de caractère privé (et protégées au titre du respect de la vie privée).

**L'obligation de réserve** est purement jurisprudentielle mais très mal comprise. On y voit une tentation autoritaire alors qu'il s'agit de veiller au respect de la neutralité (on ne transforme pas sa chaire en tribune politique) et à la protection aussi de l'image du service public (dont la crédibilité souffre s'il paraît partial). C'est aussi une question de loyauté. Les enseignants ont tout à fait le droit de manifester, de critiquer la politique éducative du gouvernement en classe (d'ailleurs s'en privent-ils ?), mais pas sous n'importe quelle forme ni en n'importe quel lieu. Nul n'a intérêt à ce que le service public d'éducation soit systématiquement dénigré ou discrédité (hormis peut-être les écoles privées).

Enfin, **faut-il aussi rappeler certains petits écarts ?** L'utilisation de la photocopieuse à des fins personnelles (ce qui constitue un détournement des

moyens publics affectés à l'éducation payés par les contribuables !), les récréations qui durent... et privant les élèves du temps d'instruction qui leur est dû et dont ils ont besoin, même s'ils sont les derniers à s'en plaindre.

### L'ÉTHIQUE ÉDUCATIVE : NI TEXTE, NI FORMATION, NI SENSIBILISATION.

L'un des fondements de l'éthique éducative est la vulnérabilité des élèves parce qu'il s'agit d'enfants,

17. Il n'est donc pas contraire à la loi de 1905 d'intervenir sur ce genre de questions lorsqu'elles se posent à propos du culte musulman.

18. A noter que la liberté d'enseignement (donc la possibilité d'établissements scolaires confessionnels) reconnue depuis 1833 pour le primaire (Loi Guizot), 1850 pour le secondaire (Loi Falloux) n'a jamais été remise en question. La loi Debré de 1959 l'a même confortée. Sur cette question, cf. Bruno Poucet, *L'enseignement privé en France*, PUF 2012, coll. *Que Sais-je ?*

19. Quant à la déontologie enseignante, il n'y a aucun texte. Il faut extraire des divers textes et référentiels les valeurs, principes et obligations qui la constituent.

d'adolescents, c'est-à-dire de mineurs. Les collègues débutants pensent souvent qu'ils sont plus vulnérables que les élèves : pour eux, la classe, c'est « la fosse aux lions » (ce qui n'est pas toujours faux). Mais ce qu'ils découvrent à leurs débuts, c'est une vulnérabilité inattendue : celle des élèves. Par exemple, l'élève qui s'écroule en pleurs au primaire à la suite d'une réprimande ou d'une succession de mauvais résultats ; l'adolescent « écorché vif » ou en détresse qui « n'en peut plus » de l'école ou de la vie. Vulnérabilité de ces parents convoqués qu'ils s'apprêtaient à sermonner et qu'ils découvrent en difficulté, appelant eux-mêmes à l'aide. La vulnérabilité des collègues également (qui n'a jamais vu un enseignant en pleurs ou au bord des larmes en salle de professeurs ?). Ils prennent tout cela « en pleine tête ». On ne les y a pas préparés à l'ESPE ! C'est pourtant une expérience déterminante pour l'engagement éthique dans le mé-

tier. Cette vulnérabilité qui les affecte profondément, les bouleverse, soit ils l'accueillent et l'acceptent comme dimension à prendre en compte dans la relation éducative et aux autres en général, alors ils s'engagent sur la voie de l'éthique,

de la réglementation, il manquerait à quantité de ses obligations à l'égard des jeunes. D'un point de vue moral, tout éducateur - et l'enseignant en est un - doit aux élèves patience, gentillesse, sollicitude, bienveillance, soutien, en-

**« l'un des fondements de l'éthique éducative est la vulnérabilité des élèves parce qu'il s'agit d'enfants, d'adolescents, c'est-à-dire de mineurs »**

soit ils se blindent (« je ne suis pas assistante sociale ni infirmière, mon boulot c'est d'enseigner »)<sup>20</sup>.

**DU POINT DE VUE DE L'ÉTHIQUE ÉDUCATIVE, QUE DEVONS-NOUS AUX ÉLÈVES ?**

Un enseignant ne peut être uniquement un « fonctionnaire » (appliquant des circulaires et des programmes) ou uniquement un spécialiste de sa discipline (un maître) et des apprentissages (un didacticien). Si un enseignant se contentait de faire ce qu'il doit au sens du Droit et

courageusement, etc. Il s'agit de vertus éthiques dont l'exercice en appelle bien d'autres : comme le courage de ne pas renoncer... en dépit des résistances, le sens de la justice, le tact pédagogique. Ces propositions demanderaient à être expliquées. Comme il faudrait aussi clarifier les points communs et les différences entre éthique éducative et éthique de la sollicitude (l'éthique du Care). Nous en sommes loin, car les Institutions scolaires et universitaires ne semblent pas mesurer la nécessité d'une réelle formation des enseignants en éthique, en droit et en déontologie. Elles se contentent d'invoquer de façon incantatoire à leur respect. Qui est irresponsable ?

S.C.

**« un enseignant ne peut être uniquement un fonctionnaire ou un spécialiste de sa discipline et des apprentissages »**



20. Sur ce point, cf. Didier MOREAU, « L'entrée dans le métier d'enseignant : les deux épreuves éthiques fondamentales », 7e Biennale de l'Éducation et de la formation, Lyon, 2004.



## Guides

Des guides complets pour comprendre, réviser toute l'année et réussir les épreuves du Bac ou du BTS.



### Une matière

Se préparer en profondeur

Le cours complet

+ Un livret détachable spécial révisions

## Toutes les matières en FICHES

Un ensemble de fiches pour réviser tout le programme de l'année et aller à l'essentiel.



### Toutes les matières en FICHES

Aller à l'essentiel

Le cours synthétisé

+ Des fiches « Je gère mon BAC ou mon BTS »

## Toutes les matières

Des ouvrages complets pour revoir en profondeur tout le programme de l'année de façon efficace.



### Toutes les matières

Se préparer en profondeur

Le cours complet

+ Le livre en ligne accessible sur ordinateur, portable ou tablette

Une gamme complète du Bac Pro au BTS à retrouver sur :

[www.nathan.fr/reflexe](http://www.nathan.fr/reflexe)