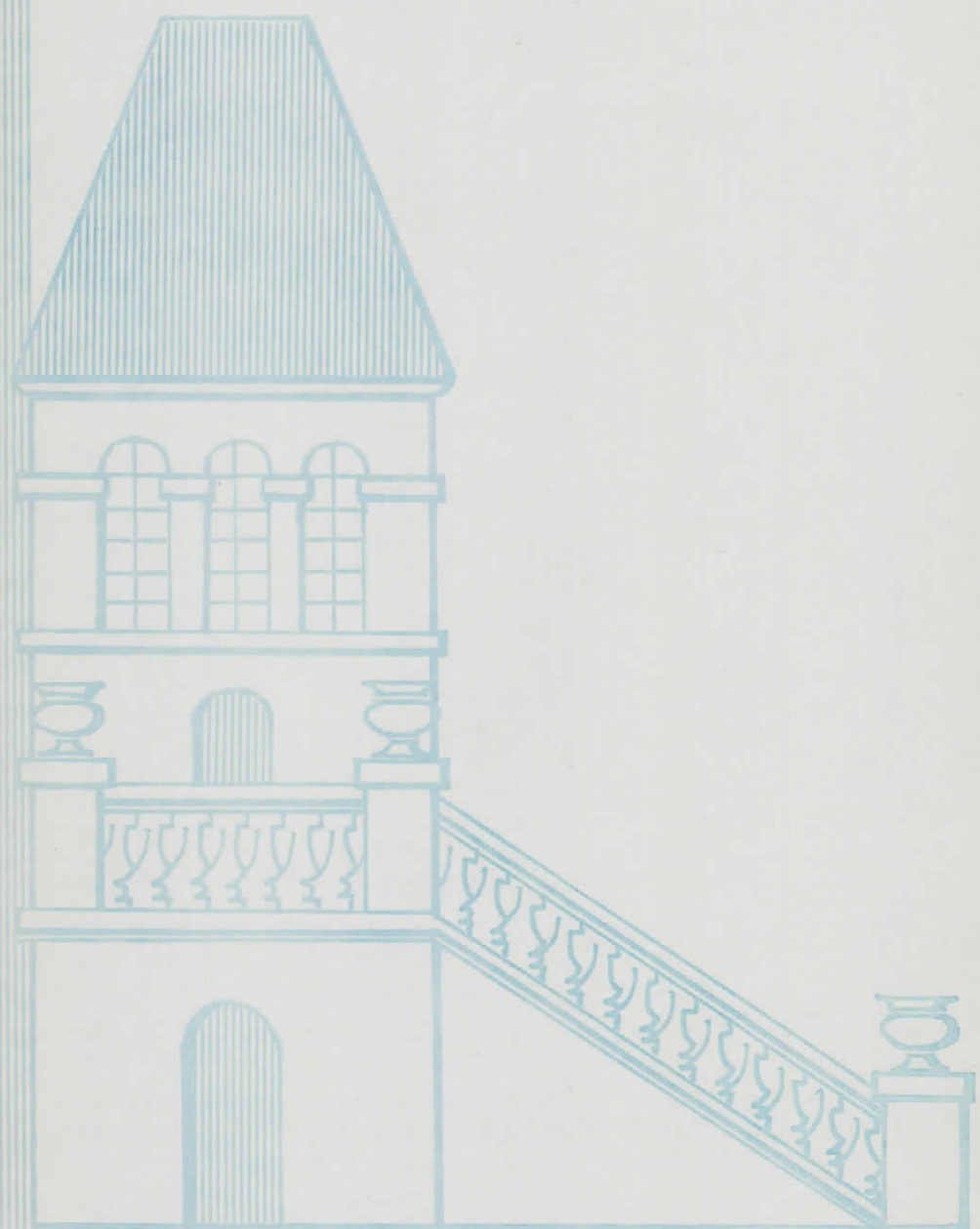


# LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE



LES AMIS DE SÈVRES

*ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR  
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER..*

————— JULES SUPERVIELLE —————

# ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

**Edmée HATINGUAIS**

## BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRESIDENTS : **Aimé JANICOT**

**Jacques QUIGNARD**

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**

**Marcel HIGNETTE**

TRESORIERE : **Renée LESCALIE**

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

MEMBRES DU BUREAU : **Micheline DUCRAY**

**Colette STOURDZE**

---

**1, AVENUE LÉON-JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 027.08.00**

---

MEMBRES BIENFAITEURS 30 F

MEMBRES ADHÉRENTS 20 F

C.C.P. PARIS 6959-99 - LES AMIS DE SÈVRES

# LA COMMUNAUTE EDUCATIVE

## Sommaire

- 3 AVANT-PROPOS.
- 5 DE QUELQUES NOTIONS A LA MODE, par Dina DREYFUS, Inspectrice de l'Académie de Paris.
- 15 LA COMMUNAUTE SCOLAIRE, par Gabriel BEIS, Inspecteur général de l'Instruction publique, doyen de l'Inspection générale de la vie scolaire.
- 23 JEUNES ET ADULTES DANS LA COMMUNAUTE EDUCATIVE, par Robert BRECHON, proviseur, directeur du Centre de formation des Conseillers principaux d'éducation de Saint-Germain-en-Laye.
- 25 LES DELEGUES DE CLASSE, PIONNIERS DE LA PARTICIPATION, par Pierre JOURDAN professeur, responsable de l'équipe de recherche sur la participation des élèves à la vie des établissements au C.R.D.P. de Grenoble.
- 39 LA COMMUNAUTE EDUCATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN ANGLETERRE, par Jean LLASERA, professeur, ancien attaché culturel à l'ambassade de France en Grande-Bretagne.
- 49 LES OBSTACLES ADMINISTRATIFS A LA VIE D'UNE COMMUNAUTE EDUCATIVE, par Marcel SIRE, Inspecteur général honoraire de l'Inspection publique.
- 87 LA VIE DE SEVRES.

N° 1 - 1975  
LES AMIS DE SÈVRES  
77<sup>e</sup> numéro



## AVANT-PROPOS

Il y a plusieurs années déjà, dans un numéro consacré à « L'Action Educative », qui suivait de peu les bouleversements de 1968, nous avons essayé de définir une nouvelle relation entre maîtres et élèves dans le cadre d'une communauté vécue. — « Adaptation des méthodes, confiance mutuelle et partage des responsabilités, tout peut être mis en jeu pour créer une unité de vie et d'éducation et surtout pour ne pas décevoir une attente », disions-nous alors.

La situation a évolué, certes, mais il reste beaucoup à faire. Au stage réuni à Sèvres on a tenté de faire le point. Il n'est pas facile, dans le contexte administratif et surtout dans l'état des habitudes, de faire vivre une communauté qui reste souvent plus « enseignante » qu'« éducative ». Les communautés de jeunes qui se créent spontanément en réaction contre les formes sociales traditionnelles, préfigurent peut-être un certain avenir, mais la communauté scolaire, entre participation et contestation, doit chercher ses propres modèles de vie.

Aidée par la richesse des débats du stage, la réflexion de nos collaborateurs s'efforce d'éclairer la psychologie des jeunes d'aujourd'hui, de définir les obstacles, de méditer les exemples étrangers ; ils ont fait leur, le mot, rassurant et terrible à la fois, de Jean VIAL : « Nous avons toute la scolarité pour porter nos élèves à l'autonomie, ils auront toute la vie pour l'assumer. »

Jean AUBA



## de quelques notions à la mode

Les quelques notions que je me propose d'examiner ci-dessous ont, à mes yeux, un point commun : elles sont des indices de la vague d'irrationalisme qui déferle sur le monde scolaire, pour ne parler que de lui.

Ces notions ont eu certes dans leur intention première une incontestable valeur. Car il s'est agi, pour ceux qui les ont lancées, d'intégrer dans l'enseignement lui-même — et non de lui opposer — un certain nombre de données réelles qui en avaient été illégitimement exclues. En ce sens, ces notions ne sont pas, en elles-mêmes, sources d'irrationalisme. C'est un irrationalisme dont les sources sont ailleurs qui a utilisé et perverti ces notions. C'est cette perversion que visent certaines des analyses critiques qui suivent.



Je dirai d'abord brièvement ce que j'entends ici par irrationalisme. Je ne ferai pas allusion à des doctrines philosophiques. Je considérerai comme irrationaliste toute attitude, théorique ou pratique, qui oppose et préfère, aux valeurs de la raison et de l'intellect, des valeurs affectives et même mystiques. L'irrationalisme est, en gros, une défiance plus ou moins avouée à l'égard de la raison et de la rationalité, et une revendication de l'affectivité sous toutes ses formes, voire de ce qu'on appelle « intuition ». On connaît les lieux communs qui circulent sur la « froide » raison, la raison « sèche », « stérile » et « stérilisante ». Cette opposition, très ancienne, a pris, dans les temps présents, des formes nouvelles liées au progrès technique, dans la mesure où ce progrès relève d'une certaine forme de rationalité, qu'on pourrait appeler « rationalité de fonctionnement » pour la distinguer de la rationalité morale, par exemple, qui est une « rationalité de fondement ».

Nous dirons, en effet, pour être plus clair, qu'il existe quatre modèles de rationalité :

1°) La rationalité de type moral invite, parce que la raison est source d'universalité, à distinguer, dans nos conduites, ce qui vaut pour tous et ce qui ne vaut que pour moi, ce qui se réfère à des valeurs permanentes et ce qui ne se réfère qu'à des intérêts momentanés, fussent-ils des intérêts affectifs, fussent-ils des intérêts collectifs.

2°) La rationalité de type philosophique est ce vœu, proprement philosophique, de suivre en tout la raison et la raison seule. Elle est une éducation de la raison par elle-même, pour tous les hommes — et non seulement pour les savants — pour tous les secteurs de l'existence, de l'expérience, de la pratique, pour tous les domaines de la pensée et de l'action.

3°) La rationalité de type scientifique est cette discipline de la pensée, proprement scientifique, des savants à l'égard des démonstrations, des hypothèses, des constatations, des approximations, discipline qui sépare radicalement l'état d'esprit scientifique de celui qui ne l'est pas. Mais cette discipline, cette rigueur scientifiques ne valent que dans des domaines restreints, spécialisés et autonomes du savoir et de la pratique. La rationalité scientifique ne prépare donc pas à une pensée et à une attitude rationnelles dans les autres domaines et dans les autres activités où s'exercent les hommes, y compris les savants en tant qu'hommes. La science est une entreprise rationnelle régionale. De sorte que non seulement les savants ne peuvent défendre les non-savants contre l'irrationalisme et la crédulité, mais encore ils ne peuvent s'en défendre eux-mêmes. L'entreprise rationnelle des sciences ne peut servir en dehors des sciences elles-mêmes. Nos élèves des classes scientifiques ne sont nullement à l'abri, bien au contraire, de l'irrationalisme et de la crédulité.

4°) Enfin, le rationalisme de type technique, ou rationalisme de fonctionnement, porte sur l'usage calculé des moyens, quelle que soit la fin visée. Cette fin est, en elle-même, indifférente à la technique. Le médecin, dit Platon, peut guérir ou ne pas guérir le malade. Mais ce n'est pas lui qui juge si la vie est bonne ou mauvaise. Que donc la fin soit bonne ou mauvaise, la fonction de la rationalité technique est d'assurer les meilleurs moyens pour l'atteindre. En ce sens, rationalité technique s'oppose ici d'une part à la simple routine, d'autre part à la magie. Mais la rationalité technique, qui est de l'ordre des moyens, se prend souvent pour fin. Il y a là l'inversion bien connue, propre à la prolifération technique, des moyens et des fins. On trouve cette inversion tant dans le domaine des objets techniques que dans le domaine des techniques administratives : dans ce second cas, le primat des « impératifs techniques » produit une bureaucratie rigide, une uniformisation et une désindividualisation des modes d'existence et des conduites.



Or, de toutes les formes de rationalité que nous venons d'énumérer, c'est la rationalité technique qui est la plus apparente et qui surtout domine de plus en plus notre vie quotidienne. C'est donc elle qui suscite le plus de contestations souvent saines et légitimes, en tant qu'elles s'en prennent tant aux effets de la prolifération technique (pollution, altération des conditions d'existence, gaspillage, etc.) qu'à ses principes (primat du rendement). Malheureusement, et comme c'est souvent le cas, la contestation dépasse sa visée première et, jetant, comme on dit, « le bébé avec l'eau du bain », elle englobe, sans distinctions ni analyse, toutes les autres formes de rationalité, y compris la rationalité technique dans ce qu'elle a de salutaire, par exemple, la lutte contre l'esprit magique et la superstition. Ainsi se développe une attitude irrationaliste, plus ou moins consciente, qui se manifeste par des signes divers.

Il n'est pas question, cela va de soi, d'examiner ici tous ces signes, même en s'en tenant au cadre scolaire. Je me contenterai de quelques exemples, connus de tous. Depuis quelques années, en effet, un certain nombre de termes et d'expressions jouent, parfois même à l'insu de ceux qui les emploient, le rôle d'idées-force : citons « créativité », « animation », « communauté », etc. Je prétends que ces termes et expressions sont, à leur manière, des signes d'un irrationalisme latent. Examinons-les.

\*

\*\*

## 1. Créativité

Voici ce qu'il en est dit dans un hebdomadaire quasi-officiel bien connu de tous : « l'intérêt porté à ce qu'on nomme « la créativité », ou aptitude à créer, est de date récente. C'est en la développant que le maître accorde à l'élève les forces nécessaires pour se reconnaître, fortifier son originalité, l'enrichir et s'élever lui-même pour aussi défier ses faiblesses, refuser tout ce qui risque de l'aliéner ou de l'opprimer. »

Le terme « créativité » est, nous le savons, importé de la langue anglaise (il n'existe d'ailleurs pas dans le « petit Robert »). Mais je me réfère ici non à son sens primitif, mais à l'usage qui en est fait.

Or, « créativité » dérive de « création ». Et le terme « création », employé essentiellement dans la sphère des arts, est un emprunt du domaine artistique au domaine religieux. Historiquement, cet emprunt est une fonction positive lorsqu'il fallut libérer l'activité artistique — et surtout dans les arts plastiques — par rapport à la pure et simple imitation de la nature à laquelle elle fut longtemps réduite. Mais une fois cette libération accomplie, la conservation

du terme « création » dans l'art indique une autre intention plus secrète. Dire que l'artiste est un créateur, c'est mettre l'accent sur l'idée d'inspiration, de grâce, voire de révélation, au détriment de l'idée d'un produit de l'effort laborieux et même de la technique. Nous sommes en plein charisme.

Dès lors, parler de « créativité » chez l'enfant ou d'adolescent, c'est supposer en lui, comme en l'artiste, une spontanéité créatrice, une production qui viendrait de sa pure initiative, sans être l'effet d'une incitation venue du dehors, sous forme, par exemple, d'un enseignement. C'est supposer une production issue d'une sorte d'élan tout intérieur, dans lequel la réflexion, le calcul des effets, la volonté, le travail, l'effort n'ont guère de place. Ce qui est ici impliqué c'est, d'une part, une certaine idéologie de l'enfant-dieu, d'autre part, la substitution, à l'idée d'une liberté rationnelle, qui est conquête et libération par rapport aux éléments purement subjectifs et affectifs aussi bien que par rapport aux intérêts momentanés, d'une liberté de simple spontanéité, immédiate et aveugle.

Et certes, si l'on a voulu ainsi dénoncer une certaine passivité engendrée par un type d'enseignement à la fois routinier et autoritaire, et essayer de développer chez l'enfant et l'adolescent plus d'activité et d'initiative, si on a voulu par là l'arracher à l'uniformité et à la dépersonnalisation d'un enseignement confondu avec de pures techniques d'apprentissage, l'entreprise est saine et légitime.

Mais l'idée de créativité, dans son ambiguïté d'intention, n'en risque pas moins de faire des ravages. En particulier, elle en arrive à sacrifier la valeur du produit à la forme de production. Tout produit de la « spontanéité créatrice » sera, de ce seul fait, considéré comme ayant une valeur en soi.

## **2. Animation**

Le lien de cette notion avec la précédente est formulé en clair par la suite de la citation donnée ci-dessus, à propos de la créativité. « Le maître — dit-on — est bien l'animateur. Son rôle est de préparer chaque enfant à inventer sa vie, à découvrir sa vocation humaine. Et cela, en inventant lui-même sa propre pédagogie... ».

Le terme « animation » est évidemment métaphorique. L'animateur est en général, selon le « Petit Robert », celui qui est capable, par son ardeur, son allant, son entrain, d'« animer », d'activer une entreprise, une société, un groupe. Quel peut être alors le sens de cette métaphore dans la vie scolaire et, plus particulièrement, dans l'enseignement ? Nous ne devons pas oublier qu'il existe un « modèle » d'animation dans les spectacles et dans les jeux : l'ani-

mateur est ici et le présentateur et aussi celui qui commente, qui incite le public à participer au spectacle ou au jeu, qui dirige, plus ou moins discrètement, les interventions.

Quand on invite les enseignants à devenir des animateurs, on ne se contente certainement pas de les inciter à « donner vie » à leur enseignement, à faire des « cours vivants ». Car cela relève de l'exigence ordinaire de tout enseignement. Les termes « animation » et « animateur » sont appropriés à des conduites de réunion. Du point de vue pédagogique, il s'agissait alors de transformer l'activité enseignante en conduite de réunion. A l'idée de classe se substituerait alors celle de réunion d'élèves (mais le mot « élève » conviendrait-il encore ?) qu'on souhaiterait, à la limite, absolument volontaire. Une classe, en effet, est une institution, alors que la réunion est un acte, et un acte momentané. Comme toute institution, la classe se caractérise par son extériorité eu égard aux individus qui la composent, lesquels ne sont pas groupés selon des affinités morales ou affectives, ni selon leur désir d'être ensemble, mais selon des critères objectifs et, d'une certaine manière, arbitraires. Une réunion, au contraire, est supposée reposer sur des affinités déterminant un consensus. Par ce consensus s'instaurerait un « climat » (autre métaphore symptomatique) de confiance et de spontanéité, favorable à l'épanouissement des dons et de la personnalité des enfants et des adolescents... à leur « créativité ». Nous retrouvons ici ce dont nous étions partis, à savoir le lien entre les notions de « créativité » et d'« animation ».

Mais nous trouvons quelque chose de plus. On peut en effet se demander si ce que sous-tend l'idée d'animation n'est pas l'opposition bien connue entre information et formation : information venue — et « imposée » — du dehors, formation de soi par soi. Si tel est bien l'enjeu, lié à l'idée d'animation, alors cette idée ne serait rien d'autre qu'un nouvel avatar de l'opposition entre enseignement et éducation.

\*\*

L'opposition entre formation — et surtout, auto-formation — et information ou instruction, entre éducation et enseignement a deux significations. L'une, spiritualiste, revient à confronter ce qui relève d'une certaine disposition de l'âme et de l'esprit et ce qui relève de l'intelligence seule, et à affirmer la supériorité de l'une (formation ou éducation) sur l'autre (information, instruction, enseignement). La seconde signification, socio-technique, revient à confronter ce qui concerne l'homme « complet », l'homme « tout entier », et qui le prépare à l'existence réelle, à la vie (éducation, etc.), et ce qui ne concerne que l'homme réduit à ses seules facultés intellectuelles (enseignement, etc.). Selon la première opposition, l'enseignement néglige la spiritualité au profit de l'intellectualité. Selon la

seconde, il néglige la réalité au profit de la culture livresque. Selon la première, l'enseignement est sans âme ; selon la seconde, il est sans vie. La première opposition prend souvent la forme d'une revendication des valeurs du cœur : affectivité, sensibilité ; la seconde opposition prend souvent la forme d'une revendication des valeurs de l'action : caractère, volonté. Pour la première, l'enseignement est froid, inhumain, impersonnel. Pour la seconde, il est abstrait et artificiel. On opposera à l'enseignement la diversité des besoins des élèves et les exigences de la vie réelle et de la société. D'où la fortune de l'idée de l'école ouverte sur la vie, la vogue de l'animation, la multiplication de formations et de groupements parallèles : patronages, clubs socio-éducatifs, maisons de jeunes où les adolescents sont censés trouver ce dont les frustre l'enseignement.

Or, nous croyons qu'il y a là une méconnaissance de la fonction de l'enseignement, tant dans ses méthodes que dans ses produits. C'est parce que l'enseignement a pour fonction de dispenser la culture qu'il s'adresse à l'être tout entier et le prépare à la vie. Si l'enseignement est éducatif, c'est parce qu'il a pour fonction de permettre un passage, de ménager les étapes, non d'en faire l'économie.

La vie, qu'on le déplore ou qu'on s'en félicite, est le lieu des activités utilitaires, commandées par l'efficacité et le rendement. Introduire à l'école les « intérêts » de la vie est une entreprise à la fois impossible et illégitime. Impossible car, quoi qu'on fasse, il ne s'agira que d'une simulation : on ne pourra jamais, heureusement, introduire à l'école les risques et les sanctions de la vie. Illégitime, car on ne se prépare pas à la vie en la simulant, en la reproduisant en modèle réduit. On s'y prépare par d'autres activités qu'on peut appeler du terme de culture si par là on entend ce détour obligé grâce auquel le réel, au lieu d'être abordé de façon sauvage, et finalement inefficace, est éclairé pour être appréhendé.

Ce détour par la culture enrichit, affine, approfondit le rapport que les hommes entretiennent entre eux et avec le réel. La sensibilité, l'affectivité brute sont aveugles ; pour elles, hommes et choses sont opaques, indéchiffrables. De sorte que même l'affectivité et la sensibilité ne peuvent, sans danger, être livrées à la pure spontanéité. Elles s'éduquent comme l'intellect et peut-être par lui. A coup sûr, pas sans lui, encore moins contre lui. Platon, dans la **République**, nous avertit que l'éducation de l'homme complet a son principe d'organisation dans l'intellect et qu'une éducation séparée d'un enseignement conduirait, non certes à la liberté mais, au mieux, à de bonnes habitudes, voire à un dressage.

L'intention éducative de l'enseignement ne revient donc pas à le convertir en animation, mais à donner aux élèves les moyens

d'utiliser des outils intellectuels sans lesquels la pensée est impuissante et l'action aveugle. C'est pourquoi nous voyons, dans l'idée d'animation, moins un pont jeté entre enseignement et éducation, qu'un avatar de l'opposition entre enseignement et éducation, une revendication irrationaliste.

\*\*

3°) L'expression « communauté scolaire » a fait fortune. Mais elle a un étrange destin, car le terme, utilisé d'abord — ne l'oublions pas — pour les communautés religieuses, est aussi employé — et nous ne pensons pas que ce soit un hasard — pour les communautés extra-scolaires de jeunes.

Pour comprendre cet emploi, il nous faut d'abord analyser la nature de ces communautés extra-scolaires.

Remarquons d'abord que les véritables communautés de jeunes sont en petit nombre. Mais ce phénomène — même s'il est marginal (ce qui ne peut surprendre, s'il est vrai que l'une des bases de ces communautés est justement une volonté de marginalisation) — n'en est pas moins un fait de culture. Si nous voulons en entendre le sens, il faut que nous examinions d'abord ce par quoi ces communautés diffèrent entre elles, puis ce par quoi elles se ressemblent.

La première distinction concerne l'âge : il existe des communautés de jeunes proprement dits, d'où sont exclus, par principe, les adultes. A l'opposé, il existe des communautés mixtes où cohabitent jeunes et adultes. Le premier type a d'abord un sens négatif (l'exclusion) avant d'avoir un sens positif (être entre soi). Le second type a d'abord un sens positif : la recherche d'un style de vie. L'exclusion en est seulement une conséquence, car elle porte sur une manière de vivre plutôt que sur une classe d'âge.

Une seconde distinction concerne l'organisation interne de la communauté. Il existe des communautés qui sont de purs agglomérats et d'autres qui ont une organisation interne, de nature économique et même politique. Certaines de ces communautés dégénèrent parfois en bandes, parfois même en organismes de style para-militaire. En ce qui concerne l'organisation économique, elle se manifeste par une répartition des tâches mais non des ressources, lesquelles sont mises en commun. On se tromperait donc fort si on voyait dans cette organisation une sorte de reproduction de la division du travail des sociétés industrielles, car elle en ignore l'opposition du travail manuel et du travail intellectuel, des tâches de commandement et des tâches d'exécution et, bien entendu, la notion de profit.

On distinguera aussi les communautés précaires et les communautés durables. Les premières connaissent des variations constantes en nombre et en nature. Leur lien est plus spirituel que matériel, local, géographique. Ici, la communauté est plutôt un pôle d'attraction qu'un fait. Les secondes s'établissent de façon permanente en maisons communautaires, parfois en villages. Les jeunes y entrent pour y rester. Dans le premier cas, c'est le principe de la communauté qui est une fin. Dans le second, la communauté est un moyen, non seulement d'être ensemble, mais de faire quelque chose ensemble.

On remarquera que ces trois distinctions se recourent. Toutefois, il ne faudrait pas trop les durcir. Il y a bien des régimes mixtes, d'autant plus que les communautés de jeunes ignorent les distinctions sociales, quel que soit leur critère de constitution.

\*\*

Si tels sont — en gros — les éléments par quoi les communautés extra-scolaires de jeunes diffèrent entre elles, qu'ont-elles alors de semblable qui fait d'elles un phénomène culturel pourvu d'un sens singulier ? La réponse à cette question se trouve dans la signification du terme « communauté » lequel, quand il ne désigne pas purement et simplement « groupe social », s'applique préférentiellement, selon le « Petit Robert » à « un groupe de religieux qui vivent ensemble des règles ascétiques et mystiques ».

Une communauté de jeunes est un groupe. Sartre distingue le « Collectif » et le « Groupe ». Dans le premier, les individus font série : ils sont côte à côte, comme les files aux autobus. Et, certes, la plupart du temps les membres d'une société vivent comme les usagers des autobus ou du métro. C'est ce que Sartre appelle le « sériel ». Le groupe, au contraire, est constitué d'individus qui se sont choisis en vue d'un but, d'un dessein, d'un projet. Ils sont unis, selon l'expression de Sartre, par le « serment ». Si une communauté est un groupe, elle ne l'est pas à la façon d'une collectivité quelconque, puisqu'elle repose sur un choix, au moins le choix **d'être ensemble** (affinités) ou de **faire quelque chose ensemble** (instituer un mode de vie libéré des modèles collectifs circulants). Aussi, et à la différence des collectivités ordinaires, y a-t-il une réelle mise en commun des biens : le principe du « tien » et du « mien » est rejeté ; la propriété individuelle est reniée ; tout appartient à tous, tous appartiennent à tous ou, plutôt, personne n'appartient en propre à personne (ce qui se traduit, dans certaines communautés, par une liberté totale des mœurs). Le groupe communautaire rejette toutes les règles, excepté celles qui dérivent d'une solidarité inconditionnelle entre tous. C'est pourquoi les communautés ne sont ni de grandes familles, ni de simples collectivités, ni des corps, ni des associations.

On pourrait pousser beaucoup plus loin l'analyse des groupes communautaires, préciser, par exemple, les « affinités » sur lesquelles repose le choix, étudier les relations avec les biens culturels, observer le resurgissement des « petits métiers », du travail artisanal, etc. Mais notre objectif n'est pas ici de conduire une étude exhaustive des communautés extra-scolaires, mais de mettre à jour le sens profond, et peut-être inconscient, du style communautaire. Or, ce sens réside en la nature du lien qui unit les membres des groupes communautaires. Nous dirons alors avec les précautions d'usage, que, comme il en est pour les communautés religieuses, ce lien est de nature mystique. J'appelle mystique tout rapport fondé sur la croyance en une union intime et directe, relevant de l'affectivité en général, par opposition à l'intelligence et à la raison.

Que des liens affectifs existent et doivent exister entre les hommes, personne ne songerait à le contester. Mais toute affectivité n'est pas mystique. Un lien affectif est mystique quand il se propose comme principe de **communio**n et non comme résultat de la **communication**. Il donne, à ceux qui le prônent, l'illusion d'avoir vaincu la solitude, la « séparation des consciences ». C'est pourquoi certains jeunes entrent en communauté comme on entre en religion, et la communauté se substitue alors à tous les groupes sociaux, y compris la famille et, cela va de soi, l'école. Les communautés extra-scolaires de jeunes sont donc en rupture avec les collectivités institutionnelles, avec la société dont elles refusent — parfois à juste titre — les intérêts matériels, la lutte pour la vie, le travail pour le gain et le profit, la compétition pour le prestige et le pouvoir. Mais à cela elles n'opposent rien d'autre que des liens de communion de personne à personne, fondés sur une solidarité mystique et, finalement, sur une idéologie idéaliste de la profondeur et de l'authenticité.



Qu'en est-il alors, de l'expression « communauté » transposée dans d'autres domaines et, singulièrement, dans le domaine scolaire ? Il est clair que ce terme n'est pas neutre. Né sans doute de la prise de conscience du caractère archaïque, fragile et précaire — bien que séculaire — de l'organisation et de la réglementation de l'institution scolaire, l'idée de communauté a voulu exprimer l'intention de transformer la nature de l'institution en établissant, entre ses membres, des liens nouveaux. Et certes, que l'école, en se libéralisant, en s'ouvrant, en s'aérant, en s'éveillant, devienne une collectivité dans laquelle les tâches et les rôles soient justement répartis entre tous, avec, aux différents niveaux, des responsabilités afférentes à ces rôles et à ces tâches ; qu'il s'y établisse des liens rationnels valables pour tous et dans toutes les situations,

la raison étant productrice de valeurs universelles, rien de plus souhaitable. Mais doit-il en résulter que l'institution se renie elle-même, qu'elle se saborde comme institution ?

On peut en effet se demander ce qui adviendrait à une école qui ne serait, à la limite, que le lieu de rencontre de gens qui, tels des religieux, se seraient choisis et réunis en vertu d'affinités et de croyances communes, constituant ainsi une « communauté » dont seraient exclus ceux qui ne partagent pas ces croyances. L'affectivité, la mysticité sont tout autant principe d'exclusion que d'union. La raison seule est en mesure d'établir, au-delà des croyances, des liens humains universels. C'est pourquoi il y a un lien obligé entre laïcité et rationalité.

\*  
\*\*

Contester les valeurs de la raison, c'est risquer de mutiler à jamais ceux qui n'ont pas **reçu** cette éducation de la raison par elle-même qu'est la rationalité. Car à ceux-là manquera non un savoir déterminé, ni une recette de vie, ni une clé pour ouvrir toutes les portes ou pour résoudre toutes les difficultés de l'existence. Ce qui leur manquera, c'est la possibilité d'échapper aux stéréotypes de l'idéologie commune, de soutenir leurs choix politiques et moraux pour les faire sortir du vague des opinions incontrôlées, d'arracher les passions du brouillard affectif pour les gouverner, de se défendre des duperies flatteuses qui sollicitent chacun en tous domaines et des vendeurs de politique, de religion, de mystique. Ce qui leur manquera, enfin, c'est non seulement la possibilité de tenir un discours rationnel, mais aussi de se garder des discours irrationnels de la tyrannie, déguisée sous une phraséologie démocratique, ou d'une mystique ésotérique ; de résister aussi bien aux illuminés sincères qu'aux charlatans et, peut-être, à ses propres rêveries.

Là où se termine la rationalité commence le fanatisme.

Dina DREYFUS.



## LA COMMUNAUTÉ SCOLAIRE

Communauté scolaire, communauté éducative, ces termes reviennent fréquemment sous la plume de ceux qui s'interrogent sur la vie de nos établissements et il y a une intention généralement très consciente dans l'emploi de ce terme de communauté, comme il y en a une chez ceux qui récusent cette expression voire la rejettent. Est-ce céder à une certaine mode, est-ce au contraire identifier certains besoins, qui pour ne pas être nouveaux, revêtent une particulière acuité ou bien y a-t-il risque en mettant en avant cet aspect d'oublier la vocation fondamentale de l'établissement d'enseignement voire de lui proposer des finalités qui pourraient en altérer le caractère (notamment en ce qui concerne une mentalité plus difficile à concevoir lorsque l'accent est mis sur les responsabilités éducatives).

La référence au passé n'est sans doute pas un bon argument en l'occurrence si l'on veut opposer l'établissement scolaire dans sa forme traditionnelle à une communauté scolaire qui constituerait une novation, souhaitable pour les uns, redoutable parce que objet de confusion, pour d'autres. Le jeune Simon de Giraudoux avait trouvé une communauté dans cet établissement qu'il nous décrit, fermé certes au monde extérieur mais capable d'offrir à ceux qui l'habitaient une vie qui engageait tout leur être. Et il n'est que de relire les textes qui depuis J. Ferry mettent l'accent sur les objectifs proposés au service public de l'enseignement pour se rendre compte que la formation de l'homme a toujours été sa finalité fondamentale, à commencer par celle de l'honnête homme, celui de l'humanisme, de cet homme cultivé capable d'intervenir dans la société par l'action comme par la réflexion et dont on a peut-être dit trop qu'il était devenu un modèle faux parce qu'on le réduit à un modèle de classe.

Il s'est toujours agi de permettre à un être humain de s'affirmer, de se définir progressivement avec l'aide d'adultes certes, avec l'aide de ses pairs tout autant, de le mettre en mesure par son comportement qui implique nécessairement connaissance et savoir-faire, mais qui n'implique pas que cela, d'intervenir dans sa propre formation, d'y participer, d'en être finalement l'agent essentiel et d'être un élément actif de la société dont il fait partie et qu'il lui appartiendra, à son tour, de modeler, de faire évoluer en utilisant les articles dont il aura su s'approprier le maniement. Que les circonstances nous aient conduits à modifier certaines orientations, certains ordres de priorité, à mettre davantage d'accent sur tel ou tel aspect des comportements, cela non plus n'est pas nouveau : il s'agit toujours d'aider à se former un être humain qui ne vive pas en étranger dans le monde qui l'entoure, qui soit capable de communiquer, d'échanger, d'agir dans ce monde de la fin du XX<sup>e</sup> siècle où il donnera sa pleine mesure : que de ce fait une attention particulière soit portée à ce problème des relations humaines parce que notre environnement économique et social autant que technique en a souligné le poids ne constitue pas une mutation mais la prise de conscience d'une situation que les jeunes générations ressentent plus profondément et d'une question à laquelle nos institutions doivent apporter la réponse la plus appropriée.

C'est un fait que le terme de communauté traduit à leurs yeux (mais ne l'ont-ils pas perçu à travers nous, à travers nos attitudes, nos comportements, nos lacunes) une certaine qualité de relations humaines mais la notion de communauté n'en est pas nouvelle pour autant et parler de communauté n'implique au départ nulle référence à un modèle donné, ne serait-ce que parce que les modèles sont infiniment nombreux et variés. J'en retiendrai au hasard quelques-unes « une communauté est une collectivité dont les membres sont liés par un fort sentiment de participation ». Moins ambitieux, le petit Robert nous livre la définition suivante : « communauté, groupe social caractérisé par le fait de vivre ensemble, de posséder des liens communs, d'avoir des intérêts, un but commun ».

Ainsi définie « toute communauté est éducative » et ce n'est pas sacrifier à hier que de reprendre cette phrase de « Apprendre à être » en y ajoutant quelques points de vue relevés dans cet ouvrage « L'éducation est à la fois un monde en soi et un reflet du monde... Les corrélations entre société et éducation sont si complexes qu'aucune explication simpliste ne saurait en rendre compte. Cela vaut réciproquement pour les tâches assignées à l'éducation envers la société et à la société envers l'éducation ».

D'autre part « toute éducation, à commencer par l'éducation familiale, a une fonction de socialisation à remplir envers l'enfant

et l'adolescent » ce qui implique, qu'en parallèle à la première affirmation, il faudrait également dire qu'il n'y a pas d'éducation sans communauté et sans une société.

Sans doute est-il vrai que chaque société a confié à un certain type d'institution le soin des apprentissages de communication, des moyens de comprendre le monde extérieur et de peser sur lui tout autant que des apprentissages de la vie sociale (entendu au sens le plus large et incluant le domaine de la politique, c'est-à-dire de la prise de responsabilité et de décision intéressant la vie de la « Cité » concernée). Cette délégation a été plus ou moins large, plus ou moins directe, c'est-à-dire plus ou moins liée à la vie de cette société humaine, affectant la conception qu'a cette société de l'exercice de ses fonctions communautaires : l'école du Québec placée sous la responsabilité directe de la commission scolaire de districts qui sont de petites unités, n'est pas de ce fait dans la même situation que la nôtre qui relève au contraire davantage d'une organisation très complexe chargée d'un service public qui lui est confié par l'Etat.

Est-ce à dire que la notion de communauté scolaire, que certes nous redécouvririons volontiers à partir des modèles anglais, canadiens, perçus à travers ce qui les différencie du nôtre, c'est-à-dire d'une communauté perceptible par les enfants ou les adolescents qui en font partie, ne peut être compatible avec celle d'établissements, mis en place par grandes séries et auxquels il manquerait nécessairement de ce fait et l'originalité de la conception qui leur donne leur personnalité et le lien direct avec les communautés locales auxquelles leur fonction les associe directement. Si j'évoque cette hypothèse, c'est que je sens souvent latente, la tentation de ne reconnaître comme communauté scolaire que des établissements auxquels une large tradition a conféré un style, une originalité, parfois même une sorte de mission privilégiée qui en fait le point de convergence d'un système particulièrement riche de relations. Ces cas particuliers, même dans les systèmes anglo-saxons ne constituent ni des modèles, ni des références exclusives et il serait grave qu'ils servent d'alibi pour ne rien faire et éluder le problème.

Car le problème existe et je dirai volontiers que la vie concrète et stimulante de communautés scolaires éducatives constitue l'une des finalités essentielles de tout système scolaire : celui-ci est à la limite fondé à la fois sur cette délégation qu'une société lui a donnée de conduire les classes d'âge les plus jeunes à l'apprentissage d'un certain nombre de moyens d'action et de réflexion, de connaissances et de comportements — et sur les rapports privilégiés jeunes adultes qui se nouent dans ce milieu spécifique qu'est l'institution scolaire entre des éléments à l'occasion de l'accomplissement de leurs tâches : car pour ne pas être de même nature,

elles s'intègrent et s'imbriquent étroitement dans la poursuite d'objectifs communs. Ceci vaut dès l'école élémentaire qui donne aux uns et aux autres un sentiment d'appartenance qui se reflète ne serait-ce que par ce possessif que nous employons, peut-être même trop facilement, pour parler des différents agents qui interviennent dans la vie de cette école. Lieu du premier apprentissage des relations à l'intérieur d'un groupe de pairs qui est à la dimension de l'enfant et où il découvre le jeu complexe des rapprochements et des oppositions, la classe demeure à travers l'élimination progressive que comporte tout processus prolongé de mémorisation, un point de départ liant confusément des souvenirs d'êtres humains appliqués dans un même cadre à un même type d'activité : 27 heures par semaine durant plusieurs années c'est tout de même une part écrasante de la vie active d'un enfant et ce n'est pas un fait de hasard si les rejets, les échecs apparaissent ou se développent dès ce moment, mêlant presque toujours des aspects relationnels à ceux qui relèvent des processus scolaires d'apprentissage.

D'ailleurs, tout ceci nous a paru pendant très longtemps aller de soi à un point tel que l'on n'en parlait pas et le comportement des adultes comme celui des élèves relevait au premier chef de ce sentiment d'appartenance à une communauté poursuivant avec les moyens dont elle disposait des objectifs qui ont toujours dépassé la simple transmission de connaissances ou de savoir-faire où les premiers cherchaient généralement à travers cette fonction à apporter une dimension plus humaine et les autres trouvaient dans le type de relation qui s'établissait ainsi une réponse à une partie au moins des questions qui assaillent l'enfant puis l'adolescent dans son évolution. Et c'est en fait au moment où les choses ne nous paraissent plus aller d'elles-mêmes que nous éprouvons le besoin de réaffirmer cette fonction de relations qu'implique la notion de communauté scolaire. Est-ce besoin pour nous, adultes, de nous rassurer tant sur nos intentions que sur la valeur de l'institution scolaire ? Est-ce le souci de prévenir, de compenser même par une recherche consacrée à ces aspects de vie scolaire les dangers que nous paraît comporter pour l'établissement lui-même et sa réussite dans sa mission l'absence d'ambition que nous pressentons à travers des formes très diverses de refus ou de réserve. Il faut sur ce point être lucide et nous interroger sans ménagement et sans hypocrisie sur le sens de ces regrets ou de ces inquiétudes.

Si la vie de communauté éducative est une finalité qui nous paraît s'imposer à l'établissement scolaire, est-ce pour répondre aux aspirations de ceux qui, adultes et élèves, consacrent à cet établissement la majeure partie de leur activité, est-ce au contraire parce qu'au moment où nous sentons que ce besoin de relations qu'implique la notion de communauté, est particulièrement éprouvé par nos élèves, nous avons le sentiment qu'un moyen essentiel risque de

nous manquer pour obtenir d'eux une participation plus efficace et combattre leurs réserves, voire leur abstention persistante. Leur offrir de s'intégrer dans une communauté, conçue pour eux mais sans eux, comme le meilleur outil de leur formation, n'est-ce pas espérer que la parole permettra de recréer un cadre social et que le tort d'un éventuel refus leur serait alors imputé à eux seuls. Si j'évoque cet aspect quelque peu délicat, c'est que nos interlocuteurs enclins à une méfiance certes systématique et de ce fait excessive, cherchent ailleurs — et hors de la présence des adultes et hors de nos établissements — ces communautés dont ils ont besoin, et nous prêtent de ce fait les plus noires intentions d'une récupération fondée sur un abus de langage. S'il en est ainsi, est-ce que nous nous payons de mots et, si nous sommes sincères, une communauté scolaire éducative est-elle possible compte tenu des positions et des rôles des différents éléments intervenant dans la vie de cette communauté ?

Il nous faut donc nous livrer à un examen réaliste de nos intentions et des réalités auxquelles nous sommes confrontés. Notre mission est de participer avec d'autres partenaires à la formation d'un être humain, pris vraiment dans sa globalité en lui proposant un cadre dans lequel il pourra assumer, progressivement et à la mesure de son propre développement, ses responsabilités vis-à-vis de lui-même et des autres, dans l'accomplissement de son travail scolaire comme des autres activités exercées au sein de l'établissement ou en liaison avec lui, dans sa formation physique, psychologique, intellectuelle et morale comme dans son apprentissage de la sociabilité. Cette formation comporte des apprentissages, l'acquisition de connaissances et de savoir-faire et c'est la fonction spécifique dévolue à l'établissement scolaire mais nous le savons d'expérience, savoir apprendre et savoir être sont intensément liés : la formation la plus élaborée est inefficace si elle n'est pas reçue et il n'y a pas formation si celui à qui elle est proposée n'apporte pas sa propre contribution sous la forme d'une participation active qui le libérera de cette angoisse et de cet ennui dans lesquels nous identifions nos adversaires les plus redoutables et les plus insaisissables.

Cet élève (pré-adolescent ou adolescent) est un ensemble complexe et il n'est pas possible de vouloir prendre en compte certaines de ses aspirations, certaines de ses inquiétudes en ignorant les autres : il ne jugera pas l'adulte seulement en tant que dispensateur d'un savoir indépendamment de son comportement général dans la classe, dans l'établissement. Sans doute l'on tolère plus du professeur de mathématiques que du professeur de dessin, mais n'est-ce pas ce dernier qui finalement paiera les frustrations éprouvées par la même classe dans le cadre d'un enseignement tenu pour fondamental mais où le groupe élève n'a pas trouvé au-delà de la stricte délivrance de la formation prévue une dimension plus humaine.

Et c'est sans doute cette situation qui pèse le plus sur la vie de nos communautés éducatives : cette relation élève-adulte qui ne peut être limitée à ses aspects individuels ou techniques et qui doit s'inscrire dans un système de relations de groupes donnant son caractère à cette vie scolaire dont la notion même dit assez que l'acte d'enseigner ou d'apprendre ne peut être isolé et privilégié sans risque pour son efficacité même. De là sans doute :

— les difficultés que nous rencontrons pour donner aux organismes ou instances qui règlent et animent la vie de la communauté à la fois leur consistance et leur place ;

— celles qui marquent l'organisation administrative dans ses relations avec les adultes et les adolescents au sein même de l'établissement.

Il n'est pas dans mon propos de faire l'inventaire des situations concrètes qu'il nous faudrait analyser pour définir les difficultés spécifiques qui sont celles de nos communautés scolaires, apprécier leur rôle, étudier les moyens qu'elles ont pour y faire face mais cette analyse me paraît une condition nécessaire à la poursuite de notre réflexion.

D'autre part ces communautés ne sont pas isolées, elles ne peuvent vivre en vase clos d'abord parce que même dans l'accomplissement de leur fonction essentielle de formation, elles rencontrent d'autres partenaires et que c'est finalement de leur coopération que dépend le succès de l'entreprise.

D'autre part, ceux-là même qui pour la majeure partie de leur activité relèvent de la communauté scolaire, sont insérés dans d'autres communautés : famille, quartier, villes — groupes de jeunes et la communauté scolaire est elle-même insérée dans un ensemble où elle est à la fois prestataire et demandeur. « Il est difficile d'avoir de bonnes écoles dans de mauvaises cités ». Qui de nous ne souscriront à cette affirmation, mais il ne faut pas oublier que parfois c'est l'affirmation inverse qui est formulée.

C'est tout le problème de savoir faire place aux autres dans son action propre, à l'intérieur de ses murs et de savoir mener le dialogue avec eux, en s'ouvrant à leurs préoccupations : l'élève ne peut vivre en passant quotidiennement d'un monde à un autre et il ne sera pas formé à s'ouvrir au dialogue dans un ensemble où il ne perçoit pas cette préoccupation : il se repliera à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement sur le groupe de pairs, pour le meilleur et pour le pire.

Sans demeurer sur ce point au stade des généralités généreuses, il faudrait méditer la difficile expérience reçue dans des domaines d'activités pourtant proches, par ceux qui ont la charge d'équipements intégrés. S'il est difficile de concevoir ces équipements, leur localisation, leur ajustement, combien davantage l'est-il de les faire

fonctionner au bénéfice de tous ceux qui peuvent bénéficier de leur existence. Je n'évoquerai que pour mémoire les relations entre nos foyers socio-éducatifs et les autres institutions détentrices de moyens de formation ou d'animation, l'absence de contacts et de coopération en matière d'orientation avec les milieux professionnels. Nous en parlons beaucoup : nous évoquons souvent « l'autre » mais est-ce avec la volonté de l'accepter différent de nous.

Or, c'est sans doute par là que la communauté scolaire éducative est, en l'état actuel des choses, irremplaçable. Elle met en présence des partenaires nécessairement différents par leur âge comme par leur rôle et leur propose non de coexister mais de travailler ensemble ce qui implique non des rapports hiérarchiques mais à travers différents types de responsabilité, connaissance et estime mutuelle, respect de l'autre et association des efforts à la poursuite d'un objectif commun. De par sa place et sa fonction elle ne peut ignorer les antagonismes et les groupes extérieurs : elle doit offrir la possibilité de les analyser et de les dépasser et si elle ne le fait pas, personne d'autre ne la remplacera dans ce rôle de formation à la découverte des disciplines inhérentes à toute vie de groupe, à la découverte de l'autre admis et accepté comme tel. Les apprentissages de la vie sociale, de la sociabilité ne sont pas un moyen de faire passer d'autres apprentissages, certes fondamentaux. Ils sont aussi et d'abord un des éléments essentiels de cette formation dont nous parlions tout à l'heure et de ce fait constituent une fin en eux-mêmes. N'oublions jamais que le temps de travail d'un adulte est de l'ordre de 1 800 heures par an et que nous demandons à nos élèves externes près de 1 000 par an de présence dans nos établissements et nous ne pourrions jamais plus admettre d'ignorer le poids de cette présence sur le comportement de nos élèves hors de l'établissement et souvent pour le reste de leur existence : c'est vrai de leur attitude ultérieure en ce qui concerne la poursuite de leur propre formation et c'est important mais c'est vrai aussi, et c'est plus grave, de leur apprentissage de leur responsabilité vis-à-vis des autres et vis-à-vis d'eux-mêmes, du goût d'agir ou d'accepter, de leur repliement sur eux-mêmes ou de leur aisance à entrer en relations.

Certes, il ne s'agit pas d'oublier ce pour quoi des établissements scolaires sont mis en place, mais une véritable relation pédagogique ne saurait faire abstraction de l'ensemble des apprentissages auxquels nous convions les adolescents qui les fréquentent, de leurs expériences et de leurs aspirations et s'ils découvrent un peu grâce à nous qu'une société d'adolescents peut vivre et s'épanouir en présence et avec des adultes, mais sans être récupérée par eux, la communauté éducative sera leur chose autant que la nôtre et ce projet seul suffit à légitimer notre ambition.

M. BEIS,  
Inspecteur général.





## JEUNES ET ADULTES

### dans la communauté éducative

A la fin de son exposé, Mme Dreyfus s'est demandé : une communauté éducative est-elle possible ? est-elle souhaitable ?

On a essayé de répondre à ces questions. Mais il me semble qu'on n'a pas assez insisté sur ce qui me paraît le principal obstacle à la constitution d'une communauté éducative : l'hostilité réciproque des jeunes et des adultes. Il ne faut pas se le cacher : il y a entre les jeunes et nous un malentendu qu'il faudra dissiper. Il y a chez les adultes un racisme anti-jeunes, mais aussi chez les jeunes un racisme anti-adultes. Chaque groupe d'âge refuse d'accepter l'autre tel qu'il est.

Nous assistons depuis quelques années à un phénomène historique, l'émancipation de la jeunesse, comparable en importance à ceux qui ont marqué depuis deux siècles les étapes de l'évolution sociale des nations occidentales : l'abolition des privilèges, celle de l'esclavage, la naissance du syndicalisme, l'émancipation de la femme, la décolonisation. Le processus est toujours le même. C'est au moment où le joug des adultes se desserre que les jeunes le secouent. Ils se plaignent de leur sort alors qu'ils n'ont jamais été objectivement aussi heureux. C'est que, par l'effet de l'évolution des mœurs, ils ont atteint à leur tour ce seuil critique où la liberté engendre la conscience de l'aliénation.

Nous, adultes, voyons dans cette révolte une scandaleuse ingratitude. L'adulte ne veut pas renoncer à son pouvoir ou à sa supériorité sur l'enfant, car il pense les tenir de la nature. Mais c'est aussi au nom de la nature que l'adolescent revendique son autonomie.

Nous exigeons de l'adolescent qu'il nous ressemble (puisque les modèles que nous lui proposons sont ceux des adultes) et qu'il reconnaisse notre supériorité (en gardant son statut de « mineur »). Lui, au contraire, réclame le droit à la différence (dans le vêtement, le style de vie, les goûts, les idées), mais aussi l'égalité des droits.

Aucune communauté éducative n'est donc possible tant que ce conflit n'aura pas été résolu. On rêve d'une nuit du 4 août qui scellerait la réconciliation des adultes et des jeunes...

\*\*

...Mais à supposer que la communauté éducative soit possible, est-elle toujours souhaitable ? Il est certain qu'elle favoriserait l'adaptation de l'adolescent à son milieu, sa relation avec les autres et, par contrecoup, sa plénitude personnelle, son bonheur. Mais ne comporte-t-elle pas des dangers, dont le principal est celui d'une trop forte intégration sociale ? Elle risque de développer exagérément l'être social de l'adolescent au détriment de sa conscience individuelle. A la limite, elle peut conduire à une emprise sur les jeunes de type totalitaire. Il faut laisser à la vie personnelle une marge de liberté, d'incertitude, de **jeu**.

C'est dans les établissements privés confessionnels, que la vie communautaire a le plus de chance actuellement de pouvoir se développer. Les contraintes y sont plus fortes que dans l'enseignement public, mais elles sont intériorisées, parce qu'il y a un esprit de corps, un sentiment assez fort d'appartenance au groupe, et cela pour diverses raisons : effectifs plus réduits, organisation de l'internat en « maisons », tutelle plus constante des professeurs et, bien entendu, caractère confessionnel de l'établissement. Mais justement ce qui est ressenti comme un avantage peut aussi, dans une certaine perspective, apparaître comme un inconvénient, comme un obstacle à l'épanouissement de l'individu.

L'apparition du thème de la communauté éducative correspond à un retour à la tradition des jésuites, par delà celle, plus récente, de l'« école libératrice » du XIX<sup>e</sup> siècle. A l'instruction, qui est transmission d'un savoir, on oppose l'éducation, qui est aussi formation du caractère. Mais cette formation, dans le contexte actuel, pose des problèmes difficiles.

L'intégration de l'adolescent au milieu, dont l'excès me paraît un danger, concerne notamment l'espace et le temps scolaires. Je crois que la vie d'un jeune, comme celle d'un adulte, ne doit pas être d'un seul tenant ; elle doit comporter une certaine variété, être pluraliste. A cet égard, je ne suis pas d'accord avec la thèse souvent exposée au colloque, selon laquelle le foyer socio-éducatif doit être intégré à l'enseignement et, à la limite, se confondre avec lui. Je préférerais pour ma part que le foyer soit une sorte de maison de jeunes et de la culture en marge du lycée, de manière que le temps et le lieu des activités libres et désintéressées soient nettement différenciés du temps et du lieu de ce qui restera malgré tout le travail scolaire, dans un rythme à deux temps qui me paraît plus conforme à la nature des choses.

R. BRECHON.

## LES DÉLÉGUÉS DE CLASSE, PIONNIERS DE LA PARTICIPATION

*L'article qui suit a été rédigé en février 1974 à l'issue du stage tenu à Sèvres en décembre 1973 sur la Communauté Educative.*

*Depuis cette date le milieu lycéen a poursuivi son évolution, quelque peu affectée par des mesures récentes : « dix pour cent », majorité à 18 ans.*

*L'expérience évoquée ci-dessous s'est poursuivie et fera l'objet d'une publication au premier trimestre 1975 (C.R.D.P. Grenoble). Pour l'année scolaire 1974-75, elle touche cinq établissements de l'Académie de Grenoble.*



Le système représentatif des élèves mis en place dans les lycées par le législateur de 1968 repose sur le principe de la délégation. Son objectif est de permettre aux élèves de participer aux décisions des différents conseils de l'école en s'exprimant librement (1). L'assise de ce système est le groupe classe.

Les textes prévoient la présence des élèves aux instances de concertation et de décision que sont le Conseil de classe, la Commission permanente, le Conseil d'Administration et le Conseil de Discipline.

---

(1) « J'ai voulu que vous soyez libres de dire ce que vous pensez et ce que pensent vos camarades » M. E. Faure, Ministre de l'Education Nationale - Février 1969 - revue O.C.C.E. n° 129.

Cinq ans après la mise en application de ces dispositions, on peut se demander si elles ont contribué à associer plus étroitement les élèves à la vie de leur établissement, s'ils ont conscience de pouvoir s'exprimer à travers leurs délégués, enfin si les problèmes que cette innovation (2) a posés et ne cesse de poser ont été suffisamment pris en considération.

- | -

## de l'image de l'établissement à l'image du délégué

On peut tout d'abord observer que le législateur a reproduit au sein de l'institution scolaire un modèle emprunté, en partie, aux structures traditionnelles de la Société. Au Conseil d'Administration, la représentation par délégation et la participation des différentes parties concernées par les décisions évoquent les structures démocratiques de la nation. Mais la présence au sein de ce Conseil de membres « de droit », ni électeurs, ni éligibles limite ce rapprochement.

C'est alors qu'une autre analogie s'est profilée, établissant des rapports entre les Conseils d'Administration des lycées et les Comités d'entreprise : dans ces organismes des salariés élus et mandatés par leurs pairs discutent avec l'autorité patronale. Cette analogie a induit, semble-t-il, plus ou moins insidieusement, une certaine image de la participation en milieu scolaire. Cette image, non voulue certainement par le législateur, coïncide parfois avec des attitudes caractéristiques : mise en jeu de rapports de forces, reproduction de modèles syndicaux calqués sur ceux des adultes, etc. Des idéologies ont encore accusé les traits d'une image qui identifie finalement le lycée à une « entreprise ».

Or toute considération sur le système représentatif des élèves doit tenir compte de la manière dont est perçue l'institution scolaire par ceux qui y participent. Peut-on considérer le délégué de classe comme le délégué ouvrier dans une usine ? La relation pédagogique peut-elle être assimilée à la relation patron-employé ou cadre-employé ? Le projet d'un établissement scolaire peut-il se

---

(2) Les textes de 1968 diffèrent sensiblement dans leur esprit et dans leur forme de la circulaire ministérielle n° 1799 du 9 octobre 1945 qui instituaient les « responsables de classe ».

confondre avec celui d'une entreprise de production ? Répondre affirmativement ce serait méconnaître le caractère original et unique de l'école. Permettre à des adolescents, avec le concours des adultes auxquels ils sont confiés de devenir progressivement des agents de leur propre formation, les aider notamment à accéder à la maturité et à l'autonomie n'ont aucun rapport avec l'attitude adoptée à l'égard d'adultes salariés occupant une place déterminée dans le fonctionnement de l'entreprise.

Le projet éducatif qui a conduit à l'institution des délégués de classe ne se conçoit que si les élèves découvrent dans l'institution scolaire les perspectives que nous venons d'évoquer. Elles ne se réduisent donc pas à l'acquisition d'un savoir et à la préparation d'examens.

L'attitude des élèves vis-à-vis des délégués dépend en partie de leur attitude vis-à-vis du lycée.

Une image faussée de l'institution scolaire conduit à des conceptions fausses de l'institution des délégués et aux errements les plus regrettables dans ce dernier domaine.

- II -

## une perspective éducative une initiative à Grenoble

Précisément il apparaissait, dès 1970, que le fonctionnement du système représentatif des élèves n'était pas satisfaisant. L'institution choisie par le législateur de 1968 pour permettre la communication, la concertation et le choix des objectifs s'inscrit dans une perspective éducative, elle doit constituer l'un des éléments du projet éducatif global de l'établissement.

Or des observations nombreuses révélèrent une tout autre réalité. Il était manifeste que nombre d'adolescents avaient placé dans l'institution des délégués de grands espoirs. Il était évident que leur déception était grande. Rejetant un lycée « distributeur de cours », déplorant l'absence de vie dans l'établissement, refusant de rejoindre dans la passivité et l'inertie trop de leurs camarades, ces élèves aspiraient à trouver dans le lycée un « milieu de vie ».

C'est alors que naquit en 1972, au C.R.D.P. de Grenoble, une petite équipe d'éducateurs (3) qui, à partir de deux institutions, les délégués et les Foyers, tenta une approche des problèmes liés à la participation des élèves à la vie des établissements. Elle souhaitait prendre en compte les besoins qui se manifestaient à ce niveau.

Nous ne reviendrons pas ici sur les constatations qui purent être faites à propos de l'image des délégués telle qu'elle était perçue par la majorité des lycéens. Une brochure publiée en septembre 1973 par le C.R.D.P. de Grenoble permit de présenter des témoignages de lycéens, de chefs d'établissement, de relater les premières étapes d'une expérience qui se poursuit dans quelques établissements de l'Académie de Grenoble, de dessiner enfin quelques perspectives (4).

Il nous semblait que l'institution des délégués pouvait jouer un rôle important dans le passage, souhaité par les élèves et par beaucoup d'éducateurs, d'un collectif « sériel » : la population scolaire de l'établissement, à une collectivité scolaire. Ce n'est qu'ensuite que la « communauté » pourrait se bâtir, en donnant à ce terme une acception d'ailleurs à préciser (voir dans ce numéro l'article de Mme l'Inspectrice D. Dreyfus).

Nous nous efforcerons maintenant de donner un aperçu des problèmes que nous avons rencontrés dans le cadre de l'expérience proposée à trois puis à quatre établissements de notre Académie (5). Les inadéquations constatées avaient permis de déceler des attentes. Peut-être était-il possible de prendre quelques initiatives pour y répondre en tenant compte des observations que nous avons présentées ci-dessus au chapitre I.

### - III -

## un temps fort du fonctionnement de l'institution : les élections des délégués

C'est d'abord aux élections que nous nous sommes intéressés. Les conditions dans lesquelles elles se déroulent confèrent à la représentativité des délégués une valeur extrêmement variable.

---

(3) Professeurs - Chefs d'établissement - C.P.E.

(4) Voir la Brochure « Délégués de classe et Foyers jusqu'à quand ? » éditée par le C.R.D.P. de Grenoble.

(5) Un lycée classique et moderne, un lycée technique, deux lycées polyvalents.

Dans les lycées concernés par l'expérience un tract présentant le rôle des délégués fut distribué huit jours avant les élections à tous les élèves, une prise de parole fut autorisée pour les candidats lors de ces élections. La remise à chaque élu d'un petit dossier contenant suggestions et informations (textes officiels notamment), une rencontre avec l'équipe d'éducation et d'animation au complet pour une première prise de contact, montrèrent que cette équipe prenait très au sérieux la démarche accomplie par les élèves.

Les réactions suscitées par ces initiatives en octobre 1972 révélèrent à quel point les attitudes des élèves étaient empreintes de méfiance, voire d'hostilité vis-à-vis de l'Administration. Nous ne pouvons ici qu'en évoquer très sommairement les causes possibles. L'assimilation, que nous avons relevée au paragraphe I de l'établissement scolaire à une entreprise de production, la perception par beaucoup d'élèves d'un pouvoir institutionnel comme illimité (« Le Proviseur peut tout » - « Le règne du Censeur ») (6), l'existence d'un contexte politique et social qui interfère fréquemment et largement dans la vie des établissements peuvent être retenus parmi les facteurs explicatifs de cette situation. Par ailleurs le chef d'établissement est responsable de tous les élèves qui sont confiés à son lycée, quel que soit leur âge (7) d'où, notamment, la détention d'un certain pouvoir. Mais au Conseil d'Administration, en cas de vote, le bulletin d'un délégué élève a autant de poids que celui du Proviseur (sauf en cas de partage égal des voix). N'y a-t-il pas là entre les structures traditionnelles du lycée et les structures de participation une certaine distorsion ?

Quoi qu'il en soit les attaques menées en 1972 par tracts et journaux locaux contre les initiatives prises dans deux lycées sur trois ne se reproduisirent pas en 1973. Cependant les mêmes démarches étaient accomplies et complétées : le dossier remis aux délégués était personnalisé, la rencontre avec l'équipe administrative était reprise parfois avec un tour nouveau (par exemple dîner débat dans l'un des établissements), les tâches purement administratives incombant aux délégués étaient encore réduites ou supprimées. Enfin, il était décidé qu'un vote de confiance serait sollicité par les délégués trois mois après les élections (8). La preuve serait ainsi faite que leur désignation résultait bien d'un choix éclairé de la classe. En cas de crise ultérieure on pourrait observer la stabilité de ce choix.

---

(6) Formules relevées dans des journaux lycéens Grenoblois.

(7) Le problème d'un statut différent pour les lycéens du second cycle reste posé.

(8) Un bilan de ces élections (statistiques) sera fait en fin d'année. Elles ont eu lieu fin janvier 1974.

Du côté de l'équipe administrative, on relevait l'importance d'une cohésion de tous ses membres, d'une politique commune permettant à l'autorité de jouer son rôle dialectique dans l'accession progressive des adolescents aux responsabilités.

Mais l'effort de sensibilisation, d'information et de promotion entrepris au moment des élections risquait de demeurer vain s'il ne s'inscrivait pas dans un contexte plus large. Il serait regrettable et dangereux à bien des égards de limiter les relations délégués élèves-adultes de l'établissement à la seule relation délégués-administration. L'information des enseignants fut donc plus importante en 1973 qu'en 1972. L'appel à leur concours fut plus pressant, en particulier à l'égard des professeurs principaux et des professeurs d'instruction civique. Là aussi nous avons pris conscience de l'existence de problèmes complexes qui exigent étude et réflexion. Certains de ceux-ci pourraient se trouver partiellement résolus s'ils étaient traités dans le cadre de la formation des professeurs. D'autres demeurent préoccupants ; les élèves sont particulièrement sensibles à l'attitude des professeurs de la classe vis-à-vis des délégués (9). Nous y reviendrons à propos des Conseils de classe et du Conseil d'Administration.

## - IV -

### la classe et les délégués

Lorsque les délégués siègent dans la première de ces deux instances, ils y représentent leurs camarades. Or le terme de délégué de classe ne se conçoit que si le groupe classe existe. « Une classe est une communauté » écrivait en février 1969, le ministre de l'Education nationale M. Edgard Faure (Message Revue O.C.C.E. n° 129). Cette affirmation recouvre-t-elle toujours la réalité ? Personne n'oserait le soutenir. L'expérience tentée dans trois, puis dans quatre établissements mit donc l'accent sur les initiatives qui peuvent multiplier les relations interpersonnelles, promouvoir les réalisations collectives dans les domaines les plus divers : loisirs, travail, solidarité, etc. Le rôle d'animateurs qui revient ainsi à un petit groupe d'élèves, comprenant les délégués, est plus ou moins facilité par l'écho qu'ils rencontrent chez les professeurs de la classe et par les méthodes pédagogiques que ceux-ci mettent en œuvre. Des exemples intéressants purent ainsi être observés.

---

(9) Cette attitude dépend beaucoup moins que certains le pensent d'options politiques ou syndicales.



Mais il n'apparaît pas souhaitable que le délégué s'identifie à un animateur et s'enferme dans le groupe qui l'a désigné. Celui-ci risque de se replier sur lui-même et cette évolution conduit à l'isolement des délégués des différentes classes. Or la plupart des problèmes qu'ils ont à résoudre sont communs à plusieurs classes et doivent être traités à l'échelon de l'établissement, voire à un échelon plus élevé. D'où les démarches pour organiser le groupe des délégués que nous retrouverons plus loin (cf. paragraphe VII).

Un équilibre est à trouver qui situe le groupe classe à sa juste place dans le fonctionnement du système représentatif des élèves.

Il est arrivé d'ailleurs que ce groupe refusât d'élire des délégués en octobre. La réflexion de l'équipe de recherche se porta également sur ce phénomène dont l'explication n'est pas aisée. Dans certains cas il résultait d'un désintérêt des élèves pour la vie de la classe, de l'absence de toute conscience collective. Dans d'autres cas c'est une forte prise de conscience collective qui conduisait au refus des délégués. Mais deux cas fort différents se présentaient : dans le premier cas les élèves ne voulaient pas des structures de participation parce qu'elles avaient, disaient-ils, un rôle de récupération (option politique), dans le second cas les élèves estimaient au contraire que la désignation des délégués allait décharger le groupe de responsabilités qui devaient être assumées par tous. Il fallait que tous les élèves participent.

Dans la quasi totalité des classes (4 sur 5) où les délégués ne furent pas désignés en octobre, ceux-ci furent élus soit à l'occasion d'un mouvement d'élèves, soit au moment des élections de janvier 1974. L'attitude adoptée initialement par le groupe classe ne fut donc pas maintenue. Parmi les explications possibles de ce changement retenons la réunion prochaine des Conseils de classe où devaient siéger des délégués.

- V -

## les délégués et le conseil de classe

Nous avons suggéré, dans le cadre de notre expérience, qu'une réunion de la classe précédât le Conseil de classe et que les délégués aient l'occasion d'y présenter un petit rapport sur la vie de leur classe telle qu'elle est perçue par les élèves. Le Conseil de

classe n'est-il pas le lieu où les élèves peuvent avoir une expérience immédiate de la participation ? (10). C'est aussi le lieu où l'observateur peut saisir une nouvelle série de problèmes délicats et complexes touchant aux délégués des élèves. On songe tout de suite à la mise en cause des professeurs par les élèves ou par les délégués des parents devant les élèves. On pense peut-être moins à l'effet traumatisant que peuvent avoir pour les enfants de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> certains vécus du Conseil de classe. Les élèves y font-ils l'apprentissage de la sociabilité et de la responsabilité ? Cette instance joue-t-elle un rôle éducatif ? Quant aux comportements des délégués au cours de ces séances ils sont particulièrement intéressants à observer pour qui se préoccupe du fonctionnement du système représentatif des élèves : attitude de simple observateur qui rendra compte ensuite à sa classe ; défense incondionnelle de tous les camarades, adoption du jugement des professeurs, etc. Là aussi des analyses s'imposent pour le chercheur qui observe le jeu des relations qui se nouent non seulement avec les enseignants mais également avec les délégués des parents. Des rencontres avec ces derniers eurent lieu soit avant, soit après la séance du Conseil. L'attitude des délégués élèves en fut influencée ainsi qu'ils le déclarèrent eux-mêmes.

## - VI -

### les délégués et le conseil d'administration

Mais c'est bien davantage encore, et avec des aspects nouveaux, que l'on retrouve au Conseil d'Administration un jeu complexe de relations entre les délégués élèves, les délégués des Associations de parents, les élus des professeurs.

Il s'agit pour eux de ne pas se trouver isolés, de se faire des « alliés ».

Pour beaucoup d'élèves c'est au Conseil d'Administration que se jouent les parties décisives. Il semble coiffer toute l'institution des délégués. L'élection des délégués de classe apparaît alors comme

---

(10) On note cependant de la part des délégués des réflexions du type « Le Conseil de classe est un tribunal ». « Seul le délégué **bon élève** peut se risquer à intervenir ».

une étape vers l'élection par ces derniers des délégués au C.A. Cette perspective explique en partie l'émergence indiscutable à ce niveau des facteurs politiques.

Nous avons assisté en octobre 1972 (11) dans deux lycées sur trois à l'affrontement des partisans et des adversaires de la participation au C.A., la partie fut finalement gagnée par les partisans de la présence. Nous avons enregistré la revendication d'une représentation plus étoffée des élèves (« combien de mandants représente un délégué élève ? Et un élu professeur ? Et le proviseur ? ») (12). Nous avons noté la demande de certains groupes pour que les délégués au C.A. soient élus par tous les élèves et non par les délégués de classe (cette demande entraînerait, pensons-nous, des modifications fondamentales de tout le système des délégués avec très probablement un poids accru des organisations politiques et syndicales). Enfin, au moment des élections au C.A., la concurrence entre ces organisations se révéla avec éclat : « Les délégués sont pour nous, si nous savons nous en servir une fantastique arme de combat » (supplément à Rouge n° 223, octobre 1973). « Le fait que nous appartenions à des organisations syndicales offre une double garantie : d'une part nous avons déjà des contacts suivis avec les organisations de professeurs et de parents, d'autre part nous sommes habitués à l'exercice de la démocratie... » (Comité U.N.C.A.L. - U.N.E.F. Grenoble Lycée Champollion - octobre 1973).

Mais nous pensons que l'on commettrait une erreur si l'on considérait l'institution des délégués en fonction du seul C.A. du lycée. Ne la voir que dans cette perspective c'est, à nos yeux et en partie, la dévoyer (au sens étymologique). Une telle conception revient encore, semble-t-il, à emprunter en dehors de l'école un modèle d'institution qui occulte le caractère original et unique de celle-ci (cf. ci-dessus paragraphe I). Elle mutile la fonction du délégué. Enfin on ne peut esquiver une question essentielle ! Le Conseil d'Administration est-il pour les élèves un lieu d'initiation et de formation à la vie sociale et civique ? Est-il, lui aussi, éducatif ?

Finalement c'est en observant la manière dont s'organisaient les délégués dans les 4 établissements où une nouvelle approche de la fonction de délégués avait été tentée que nous perçûmes le mieux comment une réalité **nouvelle** s'efforçait de prendre sa place dans le lycée, de s'institutionnaliser.

---

(11) Et non en octobre 1973.

(12) Nous reproduisons ici, en substance, une idée reprise sous plusieurs formes dans des tracts et journaux lycéens de Grenoble.

## - VII -

### l'organisation du groupe de délégués : l'institutionnalisation de la représentation

Des suggestions tendant à regrouper les délégués et à assurer un fonctionnement permanent de l'institution étaient contenues dans le dossier remis à chaque élu. Certaines de ces suggestions passèrent dans les faits (13). Il s'agissait pour les élus de se rencontrer, de former un groupe en travaillant ensemble, de conjuguer l'appartenance à leur classe avec l'appartenance à ce groupe qui les sécuriserait. Ils acquerraient aussi un certain recul par rapport à leurs mandants. Réunions, commissions, initiatives diverses marquèrent donc la vie du groupe des délégués cependant que l'équipe administrative poursuivait la politique mise en œuvre dès les élections des délégués en octobre.

Nous ne reviendrons pas sur la prise en charge dans les trois lycées par les élus d'octobre du mouvement contre la loi Debré (14). Mais nous remarquerons que ce mouvement fut présenté comme « la défense pour tout lycéen de son droit à terminer ses études ». Quand émergèrent nettement des mots d'ordre politique (lutte contre l'armée par exemple) un clivage se produisit au sein des délégués. Si la revendication n'a pas un caractère général, apolitique, unitaire, elle n'entraîne pas l'ensemble des lycéens. Cette analyse semble bien être celle des mouvements politiques eux-mêmes.

Elle explique en partie l'importance donnée au Bureau par l'Assemblée des délégués. Cette instance représente en principe un éventail des tendances existant dans le lycée. Alors que : « un président peut mener sa politique personnelle, peut subir des pressions, voire se faire récupérer par l'Administration » le bureau assure « un réel contrôle des délégués » et favorise leurs initiatives. Dans un établissement sur trois en 1972, et un sur quatre en 1973 le bureau refusa de se donner un président. Le cas s'est reproduit dans un autre lycée grenoblois où n'a pas lieu notre expérience.

Le souci de ces bureaux est d'obtenir des moyens : local, panneau d'affichage, bulletin d'information leur permettant de faire entendre leur voix. Avec leurs journaux, leurs tracts, leurs affiches

---

(13) Voir la Brochure « Délégués de classe et Foyers jusqu'à quand ? ».

(14) Voir Brochure déjà citée.

les organisations politiques et syndicales disposent souvent d'un monopole de fait de l'information des élèves. Les délégués ressentent parfois péniblement les difficultés auxquelles ils se heurtent pour faire connaître leurs positions, surtout si elles sont présentées de manière tendancieuse par tel ou tel groupement.

Il a été intéressant d'observer dans l'un des 4 établissements la diffusion d'une « note aux familles » calquée sur le modèle des notes émanant de l'Administration mais signée par le bureau des délégués. Dans le même établissement, ce bureau demanda à signer avec le chef d'établissement la circulaire annonçant les votes de confiance de janvier. Ainsi le désir de s'affirmer comme les représentants des élèves, investis d'une mission en quelque sorte officielle conduit à des tentatives d'institutionnalisation dont on peut discuter les modalités mais qui paraissent significatives.

La mise en œuvre des dix pour cent fournit précisément aux délégués une occasion d'action collective d'autant que les textes officiels prévoient leur consultation. Dans l'un des quatre lycées, notamment, l'intervention des délégués a été décisive. Elle s'est conjugée avec les réalisations du Foyer socio-éducatif, institution qui ne peut être isolée de l'institution des délégués de classe. Toutes deux représentent des structures de participation, souvent animées par les mêmes élèves, traitant parfois des problèmes analogues (club de pédagogie) et parfois se soutenant mutuellement. Les groupes politiques s'intéressent à l'une et à l'autre de ces institutions (15) cependant que les délégués se sentent concernés par les problèmes du Foyer. « Dans les établissements anomiques, les difficultés de la vie scolaire se traduisent en problème d'animation culturelle et font du Foyer un enjeu » écrit M. Jacques Testanière (*Crise scolaire et révolte lycéenne*) (16). Nous avons eu l'occasion de vérifier cette observation.

Ainsi la participation des élèves à la vie de leur établissement se présente comme un ensemble complexe et en perpétuelle évolution. Les délégués de 1974 ne sont plus ceux de 1968. Aux paramètres locaux du moment : nature et effectif de l'établissement, caractéristiques de sa population scolaire, de son équipe administrative, de son groupe de professeurs, méthodes pédagogiques, attitude des adultes vis-à-vis des structures de participation, etc. s'ajoutent des facteurs plus généraux : contexte politique et social, réformes décidées par le pouvoir central, évolution de la pédagogie, etc. Demain, peut-être, le remplacement des classes par les groupes de niveau

---

(15) En particulier : clubs débats, Unesco, journal, ciné-club.

(16) *Revue française de sociologie* Janvier-Mars 1972.

posera d'autres problèmes pour le fonctionnement du système représentatif des élèves. Mais il ne semble pas que la tendance à institutionnaliser cette représentation puisse être renversée.

Les tentatives faites par les délégués d'un établissement donné pour établir des contacts avec ceux des autres établissements en sont une preuve supplémentaire (17). Alors la question se poserait plutôt : les délégués, jusqu'où ?

## - VIII -

### une innovation fondamentale et décisive

Devant le nombre et la complexité des problèmes posés par cette institution et dont nous venons de donner un aperçu, certains ont été tentés de la considérer comme inefficace ou dangereuse. Parfois on se contente « d'appliquer les textes » sans trop se préoccuper de la réalité à laquelle ils donnent naissance. Par ailleurs, la recherche pédagogique, dans ce domaine, est encore bien timide. Elle exige pourtant un travail permanent et de longue haleine qui n'est donc pas du tout lié à une actualité éphémère. Grâce soit rendue au C.I.E.P. de Sèvres qui a fourni l'occasion d'une rencontre pour ceux qui se préoccupent particulièrement de ces problèmes !

Mais quelle que soit l'opinion que l'on se fait de l'institution des délégués, il faut bien admettre que sa suppression est impensable. La participation n'est pas liée à l'idéologie d'un parti mais recouvre, sous des noms divers, une réponse à un besoin majeur des hommes de notre temps. Cette participation peut prendre des formes multiples mais on voit mal comment on pourrait éviter, dans un établissement scolaire, le recours à un système représentatif des élèves. A moins de souhaiter que les organisations politiques et syndicales possèdent l'exclusivité de la représentation des lycéens, de 11 ans à 18 ans et quel que soit leur degré de maturité. D'autre part, écarter les délégués des Conseils de classe et des Conseils d'Administration conférerait à ces instances de décision un caractère d'étanchéité par rapport au public scolaire. Le climat des établissements n'en serait pas rasséréné, bien au contraire.

---

(17) Tentatives laborieuses si on les compare à la facilité avec laquelle les lycéens appartenant à une même organisation politique établissent ces « coordinations » inter-lycées.

Or c'est ce climat qui conditionne dans une large mesure la création d'une communauté scolaire. Les délégués de classe ont été institués pour permettre l'apprentissage de la démocratie, la transformation de la vie des établissements fondée sur la confiance et la responsabilité. Demain peut-être les lycéens du second cycle bénéficieront-ils d'un statut particulier (18), demain peut-être les délégués seront-ils parties prenantes d'un contrat qui liera les membres de la communauté scolaire.

Aujourd'hui il appartient à ceux qui souhaitent son avènement de prendre en compte le rôle que peuvent jouer les délégués élèves et de procéder aux analyses indispensables. Lucidement, sans ignorer les blocages qui peuvent naître d'une contestation systématique ou d'un désintérêt pour tout ce qui touche au lycée ; en tenant compte des remises en question toujours possibles quant aux finalités de l'Ecole. Fermement aussi, parce que c'est tout de même à travers l'institution des délégués que pourraient s'exprimer toutes les opinions et tous les courants présents dans le lycée. Les « inorganisés », ceux qu'un journaliste appela lors du Colloque « les grands oubliés » et qui sont actuellement les plus nombreux dans nos lycées (19) aspirent, comme leurs camarades engagés politiquement ou syndicalement, à pouvoir intervenir dans l'élaboration d'un projet éducatif.

Ne peut-on soutenir que ce projet résultera au moins autant des conditions de son élaboration que d'idéologies préexistantes ? Pour aller vers une communauté éducative, des **adolescents**, reconnus comme des **personnes**, élus par leur classe ou selon d'autres modalités, peuvent être, si nous les aidons, les pionniers de la participation.

Pierre JOURDAN.

---

(18) Ce point mériterait un long développement. Disons simplement que ce statut pourrait résoudre bien des difficultés d'ordre psychologique, pédagogique et même administratif. Dans un premier temps il poserait certes quelques problèmes (cf. Brochure).

(19) Les résultats de l'enquête menée en 1971-72 et publiée par M. Gérard Vincent dans son ouvrage « Le peuple lycéen » (1er trimestre 1974 - Gallimard) montrent que 38 % des élèves étaient sympathisants pour un groupe politique ou syndical. 5 % seulement étaient des militants et 46 % n'étaient ni militants, ni sympathisants. 11 % sans réponse. Une enquête sociologique en mai 1974 dans l'Isère fournit des résultats du même ordre.

L'expression « la politisation des lycées » doit être employée avec prudence. L'ampleur de manifestations organisées sur des thèmes « corporatifs » ayant une dimension politique (sursis, réforme du bac, etc) ne permet pas de tirer des conclusions décisives à ce point de vue.





# LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN ANGLETERRE

## Traditions et contradictions

Il est d'usage, à propos de communautés éducatives, de se référer à l'exemple britannique et d'opposer, à l'école française de type napoléonien soumise aux directives d'un pouvoir centralisé, une école anglaise démocratique qui bénéficierait des libertés qu'offre la décentralisation : d'un côté de la Manche, l'école française instruirait, de l'autre, l'école anglaise éduquerait.

En confiant aux autorités locales l'organisation de l'enseignement secondaire public, la loi créait effectivement des conditions favorables à des expériences dont la variété et la diversité sont encore accentuées par le rôle que joue, à l'intérieur même de chaque établissement, un directeur investi de larges pouvoirs d'initiative et de décision.

La généralisation d'exemples isolés fournirait certes des preuves des possibilités d'expérimentation qu'offre le système britannique, mais ne refléterait pas la réalité de ce système qui se caractérise justement par l'absence de réglementation au niveau du fonctionnement de la vie scolaire. Si la loi définit des objectifs généraux et précise des tendances, elle n'impose en effet aux chefs des établissements publics que deux obligations : organiser tous les matins une « assemblée » à caractère religieux (« collective worship ») et faire assurer des cours d'instruction religieuse. Toutes les autres décisions concernant la vie de l'établissement sont de la seule compétence du directeur.

L'image à partir de laquelle sont portés des jugements sur l'enseignement britannique est en fait celle de l'école sélective, indépendante, traditionnelle (« Public School »), popularisée par la littérature, le cinéma et les manuels d'anglais. Même si ce type

d'établissement n'est pas représentatif du système d'enseignement britannique puisqu'il concerne moins de 7 % des élèves scolarisés, la référence ne manque pas de fondement.

En effet, l'enseignement secondaire généralisé est relativement récent en Angleterre : ce n'est qu'en 1944 que la Loi sur l'Enseignement (« Education Act ») qui régit encore aujourd'hui le système éducatif britannique transforma l'ensemble des classes terminales des écoles primaires en écoles secondaires modernes (« Secondary Modern Schools ») qui reçurent alors la majorité des élèves anglais âgés de 11 à 14 ans.

Dans l'esprit du législateur, le terme « secondaire » fut alors employé dans son sens chronologique : le cycle qui suit le primaire. Il n'était nullement question de donner à l'ensemble de la population scolaire britannique, après l'âge de 11 ans, l'enseignement alors dispensé à une minorité dans les écoles secondaires traditionnelles, académiques et sélectives, soit publiques de type « Grammar Schools », soit privées du type « Public Schools ».

Par le type de sélection qu'ils opèrent, par le système de valeurs auquel ils se réfèrent et qu'ils ont pour mission de perpétuer, par l'objectif qu'ils ont en commun — préparer l'entrée de leurs élèves à l'université — ces établissements sélectifs à orientation académique constituent, même si les uns sont publics et les autres privés, des communautés éducatives qui ont plus d'un trait en commun et dont le modèle est celui qui a fait ses preuves au cours des siècles, la « Public School ».

Il était inévitable que, sinon au niveau du contenu des enseignements, du moins au niveau des formes à donner aux nouvelles communautés éducatives, la référence au modèle éprouvé se retrouvât dans les modalités d'application du programme de généralisation de l'enseignement secondaire dont les responsables, législateurs, administrateurs et enseignants étaient des « produits » soit de « Public Schools », soit de « Grammar Schools ».

Lorsque furent mis en cause, à partir des années 50, la division de l'enseignement secondaire et son caractère ségrégatif et que furent créés les premiers établissements polyvalents (« comprehensive schools ») destinés à réunir sans sélection, dans un même établissement, tous les enfants d'un même secteur géographique, ce furent encore les formes du modèle traditionnel qui façonnèrent les nouvelles communautés éducatives, alors que l'objectif — l'égalisation des chances par le brassage des élèves d'aptitudes et d'origines diverses — était l'opposé de celui des écoles sélectives.

Dans tous les types d'établissements, les formes et les formules employées visent également à faire prendre conscience aux élèves qu'ils appartiennent à une même communauté et à faciliter leur intégration à cette communauté afin qu'ils tirent le meilleur profit des moyens qu'elle met à leur disposition. Mais, selon le type d'établissement, selon l'origine socio-culturelle des élèves, selon sa situation géographique, selon la politique éducative des autorités locales, les réalités sont différentes et les formes recouvrent des significations qui ne sont pas comparables.

C'est ainsi que l' « assemblée » du matin constitue pour toute communauté scolaire en Grande-Bretagne la manifestation quotidienne de sa réalité, puisque, réunis autour de l'administration et de leurs maîtres, tous les élèves de l'établissement chantent des hymnes, lisent des passages de la Bible, écoutent des exposés moralisateurs et sont informés des événements concernant l'école : diffusion des consignes de l'administration, résultats des activités sportives, informations concernant les emplois du temps. Mais, dans les écoles publiques, le caractère religieux de cette cérémonie quotidienne n'est pas chargé de traditions comme il l'est dans les grandes écoles indépendantes dont il rappelle les origines des fondateurs.

Pour Frank Musgrove, professeur d'Education à l'Université de Manchester, l' « assemblée » du matin serait en fait l'occasion pour le chef d'établissement de manifester son pouvoir : « il serait impensable que, dans le cadre cérémonial de l'assemblée, ses consignes fassent l'objet d'un débat ; (l'assemblée) est organisée comme une parade militaire et tend vers les mêmes objectifs... c'est l'occasion de distribuer des ordres, des récompenses et des réprimandes... c'est la réaffirmation quotidienne d'un système de contrôle nettement centralisé ».

La vie communautaire à laquelle la majorité des élèves des écoles indépendantes participent est celle de l'internat. Dès l'âge de 9 ans, dans les écoles préparatoires aux « Public Schools » (« preparatory schools ») et parfois plus tôt dans les « pre-preparatory schools », les élèves de l'enseignement indépendant sont généralement des internes.

Or, dans l'enseignement public, les internats constituent une exception. A cause de la concentration urbaine en Grande-Bretagne, le problème ne se pose guère que pour des cas sociaux.

Pour les élèves qui doivent vivre séparés de leur famille, les autorités locales entretiennent quelques internats et accordent quelques bourses utilisables dans des écoles indépendantes : le pourcentage des élèves internes de l'enseignement secondaire public ne

représente qu'environ 0,5 % de l'ensemble de la population scolaire ; dans l'enseignement secondaire indépendant, plus de 70 % des élèves sont internes.

C'est dans l'organisation de leur vie d'internes que les élèves des écoles indépendantes acquièrent le sens des responsabilités et celui de la hiérarchie ; au sein même de leur communauté, se trame tout un réseau de relations subtiles dans lesquelles l'administration de l'établissement se garde bien d'intervenir directement : les clubs, les sociétés, les équipes sportives, les activités diverses à organiser, scolaires et extra-scolaires, sont autant d'occasions grâce auxquelles les élèves se trouvent tantôt en situation de prise de responsabilités, tantôt en situation d'obéissance. La répartition des rôles parmi les élèves assure ainsi un équilibre qui atténue les velléités de contestation et recrée des conditions d'organisation qui imitent celles du monde des adultes. L'image d'Epinal de l'enseignement anglais est celle d'une communauté d'internes.

En dehors des activités scolaires, les élèves des différents types d'enseignement secondaire sont répartis en « maisons » (« houses ») où sont représentés tous les groupes d'âges et qui constituent autant de communautés à l'intérieur de l'établissement. Cette division facilite l'organisation d'activités extra-scolaires et assure un brassage d'élèves d'âges et de niveaux différents dans des situations qui ne sont pas celles de la salle de classe. Dans les écoles dont les effectifs sont élevés, elle permet de constituer des unités plus petites dont la responsabilité est confiée à l'un des professeurs (« housemaster ») qui joue un rôle de tuteur et d'animateur.

Dans les « maisons » des établissements privés, le pouvoir des grands élèves est très étendu : ils ont le droit de prendre un plus jeune élève à leur service (« fagging ») et, lorsqu'ils sont chargés d'assurer la discipline, ils sont habilités, dans certains établissements de garçons, à infliger des punitions corporelles (« caning »). D'après une enquête, ce pouvoir serait exercé par des élèves dans les 3/5 des établissements privés de garçons.

De tels privilèges sont inconcevables dans les écoles publiques où cependant, comme dans les écoles privées, la discipline, en dehors de la salle de classe, est assurée par de grands élèves (« prefects ») : qu'ils soient publics ou privés, les établissements scolaires britanniques n'ont pas de personnel de surveillance.

Dans l'enseignement public, seul le directeur a le pouvoir, à moins qu'il ne le délègue pour un cas précis à son adjoint ou à un professeur, d'infliger une punition corporelle. D'après certains sondages, il semblerait que les enseignants britanniques sont, dans l'ensemble, favorables à ce type de punition. Les auteurs du Rap-

port Newsom sur la scolarisation des élèves des établissements non-sélectifs recommandaient en 1963 que cette pratique fût abolie. La Chambre des Lords a rejeté en 1973 un projet de loi visant à faire appliquer cette recommandation.

La discipline qu'exerce le « prefect » dans une école publique n'est pas du même ordre que celle qui est exercée par les grands élèves des écoles indépendantes : dans ces derniers établissements, que les élèves commandent ou qu'ils obéissent, qu'ils infligent des punitions ou qu'ils les subissent, qu'ils servent ou qu'ils soient servis, tous, en fait, s'entraînent au commandement. Le pouvoir comme les contraintes font partie d'une discipline générale que doivent s'imposer de futurs « leaders », quel que soit le secteur d'activité dans lequel ils exerceront leur autorité. La famille, l'école pré-secondaire et l'école secondaire participent à leur faire prendre conscience du rôle auquel ils sont destinés. L'uniforme de l'école, le chapeau qui fait sourire, la jupe et les souliers qui défient les critères de la mode, sont autant de signes que l'on arbore avec l'assurance d'appartenir, par la naissance, à la classe des nantis et des dirigeants et surtout de constituer, par l'éducation la future classe des dirigeants : 76 % des étudiants d'Oxford et de Cambridge sont d'anciens élèves de « Public Schools », 72 % des directeurs de banques, 73 % des ambassadeurs, 80 % des magistrats, 83 % des officiers.

Le port de l'uniforme est généralisé dans tous les types d'établissements publics ; comme dans les « Public Schools », il est justifié par le souci de donner aux élèves le sentiment d'appartenir à une même communauté. Mais, pour faire accepter l'uniforme, il faut faire appel à d'autres arguments que la notion d'« appartenance » à laquelle sont sensibles les élèves des écoles indépendantes. L'école secondaire publique se veut à l'image de la société environnante ; regrouper dans un même établissement tous les enfants de la collectivité qu'elle sert, sans distinction d'origines sociales, culturelles ou économiques, tel est le principal objectif social du programme de développement des écoles polyvalentes non-sélectives (« comprehensive schools ») qui reçoivent actuellement 47 % des élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire. L'uniforme évite que l'habit ne distingue les classes sociales ; il égalise ; il unifie — au niveau des formes — une communauté que le législateur voudrait protéger des menaces de ségrégations et, le moraliste, des extravagances de la mode.

Différentes enquêtes sur l'attitude des élèves à l'égard de l'uniforme font apparaître que, dans les écoles non-sélectives, les élèves les plus âgés et plus particulièrement les jeunes filles sont opposés au port de l'uniforme qui les distingue de la communauté des adultes dont ils se sentent plus proches que de celle de l'école. D'après les

auteurs du rapport Newsom, plus de 35 % des garçons et 20 % des filles de 4<sup>e</sup> année des écoles secondaires non-sélectives refuseraient même de porter l'uniforme et accepteraient les conséquences disciplinaires de ce refus.

Par ses traditions, par ses règlements, par ses nombreuses activités extra-scolaires qui, pour certains auteurs, sont autant de manipulations des libertés laissées aux élèves et, pour d'autres, autant d'occasions données au plus grand nombre de s'affirmer dans quelque domaine, l'école indépendante constitue une communauté isolée du monde extérieur, protégée de ce monde. Elle ne peut former une personnalité et forger un caractère que si elle soustrait l'enfant, dès son plus jeune âge, aux influences possibles de valeurs qui ne sont pas toujours celles des valeurs reconnues par l'école. A cet égard, l'atmosphère familiale elle-même n'est pas sans danger : les visites des internes à leurs parents sont aussi réglementées et limitées que le sont les autorisations d'assister à une danse ou à un spectacle.

Dans l'enseignement public, les responsables de l'éducation s'efforcent au contraire de développer les liens entre l'école et la communauté d'où sont issus les élèves. A la conception d'une école qui constituerait une communauté autonome, se substituent, d'une part, la conception d'une école au service de la communauté environnante et, d'autre part, celle d'une école ouverte sur cette communauté dont elle exploitera les ressources.

La création de nouveaux quartiers et de villes nouvelles a donné l'occasion à certaines autorités locales de construire des établissements à équipements intégrés mis au service de l'ensemble des membres de la collectivité locale qui, en même temps que les élèves, ou en dehors des heures de cours, participent à des activités extra-scolaires ou d'éducation permanente. Cette formule, tout en assurant une pleine utilisation des locaux et des équipements, permet de multiplier le nombre des activités et, grâce à la participation des adultes, d'en déscolariser la nature.

Quelques expériences d'ouverture de l'école à la communauté sont citées en exemples : les collèges communautaires du Comté de Cambridge (« Cambridgeshire community colleges »), l'école secondaire « Lawrence Weston » de Bristol, « Countesthorpe College » dans le Leicestershire. L'expérience du Countesthorpe est d'autant plus originale en Angleterre qu'elle se caractérise non seulement par l'ouverture du collège à la collectivité locale, mais encore par une participation active des élèves et des enseignants à l'élaboration des programmes et à toutes les décisions concernant le fonctionnement de l'établissement.

En Grande-Bretagne en effet, ni les parents, ni les professeurs, ni à plus forte raison les élèves ne sont statutairement associés aux prises de décisions. Les parents des élèves d'un établissement sont généralement regroupés en associations ; ils forment, avec les enseignants, des associations de parents-enseignants et peuvent ainsi constituer des groupes de pression auprès des autorités locales et faire connaître leur point de vue au chef d'établissement ; mais ces associations n'ont aucun pouvoir pour intervenir dans les décisions de celui-ci.

Le « gouvernement » de l'école (Board of Governors), qui serait à peu près l'équivalent de notre conseil d'administration, est composé de personnalités locales qui sont plutôt choisies en raison de leur représentativité économique ou politique qu'en raison de leur compétence en matière d'éducation. Certaines autorités locales invitent des parents, des enseignants et même des élèves des classes terminales à faire partie de ces conseils de « gouverneurs », mais cela ne change rien au rôle du chef d'établissement dont les décisions sont souveraines en matière de programmes, d'organisation et de discipline. A un député qui demandait que la représentation des parents fut imposée par la loi, Mrs. Thatcher, alors ministre de l'Education, répondit qu'elle ne pouvait, dans ce domaine, que laisser l'initiative aux autorités locales. D'après un rapport publié en mai 1973 par « l'Association nationale des Gouverneurs », la participation de parents ou de professeurs à des conseils de « gouverneurs » était signalée dans 30 collectivités locales (sur les 163 qui existaient avant la réorganisation administrative du 1<sup>er</sup> avril 1974) ; des élèves faisaient partie de ces conseils dans 7 collectivités.

Ouvrir l'école aux influences de la société environnante pour en exploiter les ressources et non plus pour être à son service, c'est accepter que la communauté scolaire reflète les caractères de cette société.

Des voix s'élèvent actuellement en Grande-Bretagne pour reprocher à l'école de vouloir imposer à tous les enfants le langage et les valeurs de la classe moyenne. L'échec scolaire s'expliquerait en partie par le décalage entre ce langage et ces valeurs d'une part et ceux qui, d'autre part, sont vécus par l'enfant dans son milieu ; les mesures qui sont prises pour égaliser les chances au sein de la communauté scolaire ne favoriseraient en définitive que les plus favorisés et contribueraient ainsi à accentuer le phénomène d'élimination des autres. Pour le Professeur Basil Bernstein, toute pédagogie de soutien, toute mesure compensatoire (« compensatory education ») visant à réduire ce décalage, n'aurait pour effet que de justifier des diagnostics tels que « pauvreté culturelle » ou « pauvreté linguistique », alors que « la pauvreté n'est pas un trait de personnalité mais une condition ».

De nouveaux types d'écoles communautaires (« community schools ») sont actuellement expérimentées dans des zones dites « à priorité en matière d'enseignement » (Educational Priority Areas) où les élèves sont essentiellement issus de milieux socio-économiques défavorisés. Pour le Professeur A.H. Halsey qui dirige le projet subventionné par le Ministère de l'Education, il s'agit non seulement d'opérer une « discrimination positive » au bénéfice de ces élèves, mais encore de faire porter les contenus des programmes scolaires sur les réalités du milieu auquel appartient l'élève et d'impliquer les parents et la communauté environnante à la réalisation de ces programmes. La participation active de la communauté, des parents et des élèves à la vie de l'école n'est possible que si la nature des activités et le contenu des programmes les concernent directement.

C'est en effet dans la mesure où les élèves s'engagent volontairement dans des activités communes et partagent ensemble le sens des messages véhiculés par les contenus des enseignements qu'ils constituent de véritables communautés éducatives. Cela devient évident dans les classes terminales où des communautés de caractère académique se forment autour de chacune des disciplines librement choisie par les élèves qui, limitant généralement leur choix à trois matières, se trouvent, à partir de l'âge de 16 ans, en situation de spécialistes dont la vie est plus comparable à celle des étudiants d'université qu'à celle des élèves du premier cycle. Le développement des établissements autonomes de 2<sup>e</sup> cycle (« Sixth Form Colleges ») correspond à une volonté de libérer les communautés d'élèves de ce groupe d'âges des contraintes de la discipline scolaire.

Il est vrai que, très tôt, dans le premier cycle, les élèves sont amenés à prendre la responsabilité de choisir ou d'abandonner un certain nombre de matières d'enseignement afin d'adapter leur rythme de travail à leurs aptitudes. Le système d'examens qui permet de ne se présenter, dès la fin du 1<sup>er</sup> cycle, qu'à une seule discipline (académique, technique ou artistique) et de choisir son niveau, rend plus supportable, même pour les moins doués, une vie scolaire qui s'organise ainsi autour d'activités choisies sur une « carte d'examen » composée d'une cinquantaine de matières.

Le principal souci d'un chef d'établissement sera donc d'« offrir » un éventail assez large d'enseignements pour que la liberté de choix des élèves devienne un facteur de motivation et d'engagement. Dans une « Public School », le directeur dispose justement de ces moyens qui lui permettent de multiplier et de personnaliser les activités de son établissement ; si l'intérêt d'un enfant exige l'ouverture d'un nouveau cours, l'organisation d'une activité nouvelle ou le recrutement d'un professeur, il pourra éventuellement faire appel à une contribution financière supplémentaire de la part des parents.



Pour les responsables de la mutation de l'enseignement secondaire public qui s'opère actuellement en Grande-Bretagne, telle est peut-être la véritable leçon à tirer des communautés éducatives traditionnelles : si ces communautés se sont perpétuées au cours des siècles, c'est que, fondamentalement, au-delà des formes et des formules, elles sont au service de chacun des élèves qui en font partie.

Jean LLASERA.

---

### BIBLIOGRAPHIE

- H.C. DENT. — *The Education Act 1944* (University of London Press Ltd).  
F. MUSGROVE. — *Patterns of Power and Authority in English Education* (Methuen & Co Ltd).  
Ministry of Education. — *Half our Future* (Newsom Report) (H.M.S.O.).  
R. WILKINSON. — *The Prefects* (Oxford University Press).  
H.C. BARNARD. — *A Short History of English Education* (University of London Press Ltd).  
O.C.D.E. — *Case Studies of Educational Innovations* (Volume III).  
L. BERG. — *Risinghill : Death of a Comprehensive School* (Penguin).  
*Youth and Community Work in the 70's* (H.M.S.O.).  
DONNISON Report : *Public Schools Commission* (H.M.S.O.).  
Schools Council : *Cross'd with Adversity* (Evans/Methuen Educational).  
A.H. HALSEY. — *Educational Priority ; EPA Problems and Policies* (H.M.S.O.).  
Dr. E. MIDWINTER. — *Priority Education* (Penguin).  
B. BERNSTEIN. — *Class, Codes and Control* (Routledge and Kagan Paul).  
O. BANKS and D. FINLAYSON. — *Success and Failure in the Secondary School* (Methuen and Co Ltd).  
Dr. D. BOYD. — *Elites and their Education* (N.F.E.R. Publishing Co Ltd).  
*The Governments of Schools* (Headmasters' Association).  
*The Rights of Teachers to Consultation* (National Union of Teachers).
-



## LES OBSTACLES ADMINISTRATIFS A LA VIE D'UNE COMMUNAUTE EDUCATIVE (1)

Le travail que je présente porte uniquement sur « les obstacles administratifs à la vie d'une communauté éducative », sans aborder le problème qui devrait lui être lié, celui des « ouvertures ».

Je suis persuadé que ces obstacles administratifs, dont certains peuvent être surmontés avec un peu d'audace et d'imagination, sont mineurs, et que les obstacles fondamentaux sont de nature pédagogique et psychologique ; ceux-ci ne sauraient être contournés ; il faut les attaquer de front.



Quand une institution scolaire n'accomplit pas ce pour quoi elle est faite un observateur qui lui est extérieur dit que l'institution, le système, est bloqué ; il recherche alors, systématiquement, les causes du blocage qui peuvent tenir à priori :

- aux personnes qui ont la responsabilité de l'institution,
- comme à l'institution elle-même,
- et à son environnement.

---

(1) L'exposé des réflexions qui suivent a été abrégé pour respecter l'horaire d'une matinée toute consacrée à des exposés ; nous donnons ici le texte intégral de ce que nous souhaitons dire.

Si, dans le sein de cette institution, nous envisageons l'établissement scolaire, nous serons, je n'en doute pas, d'accord pour le considérer :

- comme un **élément de vie**, comparable à un organisme vivant, sinon à un supraorganisme,
- appartenant à un **ensemble**
- et plongé dans un **environnement**.

Pour que cet élément de vie soit une communauté trois facteurs au minimum doivent être réunis :

- une structure,
- un langage commun,
- un jeu d'interactions entre les éléments du système et entre ceux-ci et les éléments de l'environnement.

— **La structure.** Une communauté a ses organes qui donnent à ses membres la possibilité de prendre des décisions, de déclencher l'action, de la conduire, de la contrôler et de la réguler, de préparer les actions futures... ceci dans le but d'atteindre les objectifs qui lui ont été fixés soit, en ce qui concerne nos communautés, la formation d'un homme qui vivra dans une société qui nous est imprévisible.

— **Le langage commun** est finalement un ensemble d'informations pertinentes, utiles à la communauté, sans cesse échangées, véhiculées le long des réseaux de communication qui tissent la communauté comme les réseaux sanguins et nerveux tissent les êtres vivants.

Cette circulation d'informations, qui fait que chacun connaît sa place et son rôle, est vraiment le lien constitutif de la communauté.

Sans structure et sans langage commun le rassemblement d'individus resterait au stade de la foule ; il ne serait pas communauté.

Mais ces deux conditions sont insuffisantes. Les éléments du système réagissent les uns sur les autres et réagissent avec les éléments qui lui sont extérieurs.

Il s'établit un jeu considérable d'interactions qui sont la vie même du système, qui spontanément tendraient à le placer dans un état d'équilibre si, du fait même de ces interactions, l'équilibre n'était sans cesse détruit pour être sans cesse rétabli ; c'est ce jeu permanent d'un équilibre sans cesse détruit et sans cesse rétabli, sans doute à un autre niveau supérieur au précédent, qui est l'évolution du système.

Mais il faut bien noter que ces interactions font qu'un élément du système est asservi, comme on dit en cybernétique (1), au tout ; Rueff, dans son livre « Les Dieux et les Rois » écrit ceci... « l'ouvrier dans l'usine, le soldat dans l'armée, le musicien dans l'orchestre ont, en ce qui concerne celles de leurs activités qui intéressent l'ordre social, le comportement qu'exige l'existence de la société dont ils sont membres.

Ainsi, pour qu'une société existe, il faut que chacun des individus qui la constitue joue le rôle qu'exige le tout dont il fait partie, autrement dit que tous les comportements individuels soient simultanément soumis aux exigences de l'ensemble. C'est cet « asservissement » de certains aspects des comportements individuels qui est générateur d'un état social et fait d'une population d'individus l'individu nouveau, de rang immédiatement supérieur, qu'est la société formée par eux... »

Un physicien dirait sans doute que les structures sont du domaine de la statique, les mouvements de l'information de celui de la cinématique, les interactions du domaine de la dynamique ; c'est là que se trouvent les forces de changement qui, lorsque les changements tardent, peuvent devenir des forces de rupture.

\*  
\* \*

Ne retenant que les seules causes administratives de blocage nous devrions, après ce que nous venons de dire, analyser leurs effets aux trois niveaux des structures, des échanges d'informations, des interactions.

Au niveau des structures : rouages superflus, rouages manquants, rouages rouillés, rouages inadaptés, rouages périmés...

---

(1) Pour un cybernéticien, les systèmes asservis ont la « tâche d'établir une correspondance définie entre une ou plusieurs grandeurs, qualifiées de « grandeurs d'entrée » et une ou plusieurs autres grandeurs élaborées par le système, elles-mêmes qualifiées de « grandeurs de sortie ».

Au niveau des échanges d'informations : informations insuffisantes, informations inadaptées, informations qui ne sont pas pertinentes, informations qui ne circulent pas, informations qui ne sont pas comprises...

Au niveau des interactions : interactions qui ne s'établissent pas parce que, par exemple, les comportements et les attitudes administratives ne les favorisent pas.

Je suivrai les grandes lignes de ce plan ; mais j'avoue que je n'ai pas réussi à construire ; j'ai superposé des matériaux ; la construction reste à faire.

Je vous présenterai donc des échantillons, sous des titres variés, et d'importances très diverses ; à vous de faire la construction ...

Mais avant de vous les présenter, je tiens à dire :

— que je ne parlerai pas d'obstacles plus ou moins administratifs que sont les crédits insuffisants, les locaux inadaptés, les personnels inadaptés ou insuffisants en nombre,

— que je n'aborderai pas non plus les procédés d'ouverture ; or il ne suffit pas qu'une porte ne soit pas verrouillée pour qu'elle soit ouverte... Il faut avoir l'intention de l'ouvrir et l'imagination pour trouver la poignée qui convient... j'aurais pu parler, par exemple, du rôle considérable des C.D.I. (1) dans cette ouverture... mais j'ai tellement dit par ailleurs et écrit sur ce rôle d'ouverture qu'on m'accuserait d'avoir choisi le chemin facile de la répétition.

On me reprochera sans doute de n'avoir pas retenu que les seuls obstacles à la vie d'une communauté éducative et d'avoir dégagé les obstacles administratifs à la vie normale d'un établissement... mais y a-t-il tellement d'obstacles qu'on pourrait considérer comme spécifiques d'une vie anti-communautaire et anti-éducative ? Ne faut-il pas d'abord vivre ? les aspects communautaire et éducatif ne sont-ils pas davantage affaire d'état d'esprit que de textes administratifs ? nous verrons cependant, au passage, des obstacles qui concernent plus particulièrement la vie communautaire et éducative.

---

(1) C.D.I. : Centres de documentation et d'information longtemps connus sous le sigle S.D.I.

LES OBSTACLES ADMINISTRATIFS  
A LA VIE D'UNE COMMUNAUTÉ  
ÉDUCATIVE

I | les structures

**DE LA RIGIDITE DES STRUCTURES SCOLAIRES ET DE QUELQUES  
ATTITUDES ADMINISTRATIVES**

Dans l'état actuel des choses il est inévitable — mais l'inévitable n'est pas le nécessaire — que la scolarité des enfants et des adolescents se déroule dans des établissements où tout est normalisé par le sommet d'une pyramide administrative qui mérite bien son nom d' « administration centrale » ;

- les locaux,
- les horaires,
- les programmes,
- la structure pédagogique,
- les effectifs des personnels,
- le fractionnement en classes et divisions : tout est conçu, réglé, déterminé en référence à un modèle national et l'administration centrale, à partir de ce modèle national, fictif, moyen peut-être, détermine des règles que l'on applique au niveau des décisions.

Ces règles sont telles qu'en ce qui concerne l'emploi du temps, pour ne prendre que cet exemple, des informaticiens sérieux ont pensé que l'ordinateur pouvait s'en charger et sortir, tout au moins sous la forme d'un cadre fixant l'essentiel

- l'emploi du temps normalisé du C.E.S. 600,
- l'emploi du temps normalisé du C.E.S. 900,
- l'emploi du temps normalisé du C.E.S. 1200.

Moi-même en application du principe de la rigidité — principe que je récusé — j'avais envisagé la possibilité d'un emploi du temps cadre confié à l'ordinateur.

Dans ce système l'élève doit subir un horaire et des programmes conçus pour un élève fictif, en général trop ambitieux pour la majorité des élèves de chair et d'os; l'Etat ignore les lents et les rapides, les imaginatifs, les manuels et les cérébraux, les ruraux et les citadins; il a son modèle national comme il a le modèle national de la classe; dans le modèle national tous les élèves se ressemblent, tous les professeurs se ressemblent, tous les chefs d'établissement se ressemblent, tous les parents se ressemblent; il y a l'élève, le professeur, le chef d'établissement, le parent.

Aucune adaptation aux conditions locales, aux conditions du moment, aux conditions des élèves n'est possible; et trop d'élèves en ont « Ras le Bol » d'une prétendue communauté dépourvue d'un pouvoir d'adaptation suffisant... **alors qu'elle est chargée de leur donner ce pouvoir d'adaptation.**

L'établissement est une juxtaposition suivant l'horizontale et la verticale de classes étanches, suivant un plan prédéterminé, comme le sont les appartements dans un H.L.M.; mais un immeuble H.L.M. n'est pas une maison : on s'ignore.

Tout le monde réclame de la souplesse dans ces structures — les souhaits sont nombreux; en voici quatre qui pour être satisfaits exigeraient des décisions d'ordre administratif :

— on souhaite des groupements d'élèves, variables au long de l'année scolaire, en fonction des circonstances et des besoins,

— on souhaite la suppression des « tunnels et des couloirs » aux parois latérales toujours trop étanches,

— on souhaite de plus en plus des horaires-capitiaux qui permettraient des groupements d'heures variables suivant les moments de l'année, et les travaux entrepris, et non plus des horaires rigides, uniformes tout au long de l'année,

— on souhaite une révision profonde de la notion de temps de service des professeurs.

Je donne deux exemples de blocage par l'administration qui ont largement perturbé l'ensemble de la vie pédagogique des communautés intéressées :

• Des chefs d'établissements ont pris, il y a quelques années, dans leurs établissements [qui n'étaient pas reconnus, il est vrai, comme expérimentaux] l'initiative de disloquer en 6e-5e les couloirs



I, II, III, en créant des groupes de niveau-matière pour les trois disciplines fondamentales, sans, d'ailleurs, qu'il en coûte un centime de plus à l'Etat; ils ont reçu de l'administration l'ordre de rétablir « l'ordre » soit les couloirs I, II, III (1).

Autre exemple d'une attitude administrative qui aboutit à une contradiction interne — en 1968 le Ministère met un accent nouveau sur le travail dirigé en 6e-5e dans les trois disciplines fondamentales; non seulement il en augmente l'horaire mais surtout il introduit, à l'intérieur de chaque division, une souplesse en disant que les groupes de travail dirigé, obtenus par partage d'une division de plus de 24 élèves ne sont plus constitués selon des critères de **commodité** — garçons et filles — externes et demi-pensionnaires — moitié-moitié — ce qui les rendait rigides tout au long de l'année; mais selon des critères pédagogiques qui peuvent différer pour chacune des 5 heures hebdomadaires de T.D.; les groupes, pour chacune de ces heures, n'avaient donc pas la même composition qui, par ailleurs, pouvait changer tout au long de l'année scolaire... au critère de la commodité on substituait celui de l'efficacité.

Ce qui fait d'ailleurs, il faut le reconnaître, que cette innovation n'a pas toujours été bien comprise et bien accueillie par les administrations collégiales.

Mais, et c'est là qu'apparaît la contradiction interne, certaines administrations, après des calculs discutables, ont trouvé que l'opération des dédoublements était coûteuse (c'était leur droit) et ont imposé aux établissements des divisions de 24 élèves, interdisant ainsi le travail dirigé comme on le souhaitait (ce qui n'était pas de leur compétence); elles ont rétabli la rigidité là où l'on voulait la souplesse.

De ce deuxième exemple on peut tirer des conclusions d'autant plus solides qu'elles peuvent être confirmées par d'autres exemples :

— la rigidité est plus commode à administrer que la souplesse... mais sommes-nous universitaires pour vivre dans la commodité ou dans l'efficacité ?

— la pédagogie passe parfois après l'économie; mais sont-ce les moyens qui fixent les objectifs ?

— la structure administrative pyramidale qui va du Ministère aux établissements, qui à chaque niveau parcellise les actions en les confiant à des directions et bureaux aux tâches difficiles à

---

(1) La réforme en cours semble vouloir donner raison à ces chefs d'établissement, donc tort à l'Administration du moment.

coordonner (enseignement, personnels, gestion, constructions, carte scolaire, etc...) peut faire naître ce que j'ai appelé des « contradictions internes » — tout au moins des dysharmonies qui font que la machine ne marche pas comme un ensemble cohérent.

\*\*

Je pourrais aborder ici le rôle du Conseil d'Administration et de la Commission permanente dans la vie de la communauté éducative ; si parfois certains conseils d'administration et certaines commissions permanentes n'ont pas favorisé la vie communautaire ce n'est pas à cause de la lourdeur des premiers et de la quasi nouveauté des deux ; il fallait s'y habituer. Ce sont, de toute évidence, des organes d'action et non pas de blocage.

Je n'en dis pas davantage sur les difficultés qui ont pu apparaître dans leur fonctionnement alors qu'on pouvait espérer beaucoup de ces conseils et commissions.

Je cite cependant P Massé qui disait au Colloque National sur l'Education : [Il serait souhaitable de définir] « les modalités de décentralisation à partir de la cellule de base constituée par l'établissement, dont le chef devrait disposer d'attributions et de responsabilités accrues sous le regard de conseils d'établissement composés moins de mandataires de groupes que de co-responsables d'une gestion ».

Sans doute aussi pourrait-on souhaiter un rôle plus efficace des conseils de classe dans la vie d'une classe, considérée comme communauté éducative élémentaire.

Ces structures s'accompagnent parfois de situations incohérentes : par exemple les élèves, en tant que membres du Conseil d'administration, sont considérés comme des majeurs responsables ; mais dans la vie de tous les jours, ces mêmes élèves sont parfois traités comme des mineurs que l'on surveille (1) ; ou placent le personnel en situations difficiles, en particulier les chefs d'établissement responsables de l'exécution des instructions qu'ils reçoivent des autorités et simultanément des décisions des Conseils d'Administration.

---

(1) L'abaissement à 18 ans de la majorité civile et électorale fait que le nombre des élèves majeurs augmente dans les lycées et tout particulièrement dans les classes terminales. La C.M. du 13 septembre 1974 admet qu'on « peut envisager d'étudier dans le cadre des institutions de la participation une libéralisation du règlement intérieur en ce qui concerne les classes terminales ».

## DE LA RIGIDITE DE L'ADMINISTRATION COLLEGIALE ET DES TEXTES FOSSILES-VIVANTS

L'administration collégiale est toujours représentée par deux personnes, le chef d'établissement et son adjoint, auxquels s'ajoute souvent un troisième, le gestionnaire comptable.

C'est une structure universelle, intangible, qui remonte à Napoléon Premier, que l'établissement ait 400 élèves ou 4.500, qu'il soit de premier cycle, de second cycle, de plein exercice, avec ou sans classes post-baccalauréat, mixte ou pas, avec ou sans internat ... c'est toujours la même chose : le proviseur et le censeur par exemple... Et le nombre de secrétaires et de surveillants est déterminé par des barèmes : toujours le quantitatif ! et toujours pour une limite supérieure !

Aucun chef d'entreprise n'accepterait pareille situation. Ne pourrait-on pas laisser à l'administration collégiale le soin de déterminer sa structure, tout au moins pour une part, la responsabilité du chef d'établissement étant sérieusement engagée dans cette détermination ?

Il faudrait en outre que des textes, qui définiraient les fonctions des administrateurs, soient élaborés ; dans l'état actuel des choses, les fonctions des proviseurs et des censeurs sont définies par des textes dont certains ont plus de 170 ans d'âge ; ce sont des fossiles-vivants à la manière du Nautilite et du Coelacanthé ; les voici :

### FONCTIONS DES PROVISEURS

« — Loi du 11 Floréal an X :

L'administration de chaque lycée sera confiée à un proviseur ; il aura immédiatement sous lui un censeur des études et un procureur (économiste) gérant les affaires de l'école.

— Statut du 4 septembre 1821 :

Art. 4. - Le proviseur... responsable de la bonne administration du collège exerce une **surveillance** générale sur tout ce qui intéresse... les mœurs, l'ordre et les études.

Art. 7. - Le proviseur fait tous les jours deux visites au moins à l'infirmerie...

Il fait tous les jours de fréquentes visites dans les dortoirs et dans les diverses parties de la maison.

Art. 8. - Le proviseur examine tous les matins le journal de la classe...

Art. 9. - Le proviseur se rend dans chaque salle d'études avec le censeur pour assister à la lecture solennelle du résumé des notes de la semaine. »

## FONCTIONS DES CENSEURS

« Arrêté du 21 prairial an XI (11 juin 1803) :

Art. 13. - Le censeur **surveillera** la conduite, les mœurs, le travail et les progrès des élèves.

Art. 16. - Il exercera une **police** particulière sur les externes dont il **surveillera** l'entrée et la sortie.

Art. 18. - Il examinera tous les livres, dessins et gravures qui entrent dans le lycée et écartera ceux qui pourraient être dangereux pour les mœurs. »

Ces textes ne sont pas abrogés... ils figurent dans le Recueil des lois et règlements à la cote 561-1. Seuls les conseillers (principaux) d'éducation savent, par le décret du 12 août 1970 portant statut et par la C.M. du 31 mai 1972 définissant leur mission, qu'ils sont chargés, au sein de l'équipe administrative, de l'animation d'une communauté éducative. Ils ont, au sein de cette équipe, une situation privilégiée, exceptionnelle, puisqu'ils sont les seuls à avoir été sélectionnés par un concours et à avoir fréquenté un centre de formation pendant un an ; c'est une anomalie défavorable à un travail d'équipe et, ainsi, défavorable à l'animation d'une vie communautaire.

## UNE ENIGME : LA VALIDITE DU REGLEMENT INTERIEUR

— Le Règlement intérieur, véritable contrat, élaboré par le Conseil d'administration, devrait permettre à la communauté scolaire de vivre heureuse et efficace... ce serait le cas si elle était largement autonome.

Mais la communauté éducative fait partie d'un ensemble... son règlement intérieur ne peut être en contradiction avec des instructions générales valables pour cet ensemble.

Des juristes éminents nient d'ailleurs la valeur juridique des règlements intérieurs :

— car précisément il n'y a pas, pour le second degré, de règlement général ; ces juristes affirment, on les comprend, qu'il ne saurait y avoir de règlements particuliers sans règlement général...

— d'autre part, si ce règlement général existait, les règlements intérieurs ne pourraient pas être en contradiction avec lui... par voie de conséquence les sanctions qu'ils envisageraient éventuellement ne pourraient être que plus sévères que celles du règlement général.

On aimerait savoir... si le règlement général est nécessaire qu'on le fasse sous la forme d'un règlement-cadre qui laisserait aux établissements une grande marge d'initiatives mais donnerait à leurs règlements intérieurs une valeur et une force qu'ils n'ont pas toujours... ou qui sont juridiquement contestées et fragiles.

## UN « ETAT DANS L'ETAT »

Est-ce un bien ou un mal pour la Communauté ?

Les incidents qui ont pu se produire dans quelques établissements ont fait apparaître l'association socio-éducative comme un état dans l'état, un état qui pouvait perturber la vie de la communauté... Des associations ont eu tendance, tout en fonctionnant dans les locaux de l'établissement, à avoir une vie totalement indépendante de celle de l'établissement, avec un règlement qui se trouvait parfois en opposition avec le règlement intérieur de l'établissement. Dans ce cas, l'association était un corps étranger à l'établissement.

On a donc pu se demander s'il n'y aurait pas intérêt à concevoir l'association comme complètement intégrée à l'établissement, au même titre que toute classe celle-ci étant pour les activités scolaires, l'association se chargeant des activités péri et para-scolaires.

La C.M. du 19 décembre 1968 n'envisageait ni la première, ni la seconde formule ; elle voyait dans l'association un organisme ayant sa personnalité et sa vie propre mais en **sybiose** avec l'établissement ; pour les rédacteurs de la C.M., l'association faisait partie d'un tout et ses activités éducatives ne pouvaient que **soutenir** et compléter **celles** du tout — elle devait être une aide à l'établissement d'une vie communautaire éducative.

La C.M. du 19 décembre 1968 est un exemple de circulaire qui correspondait à un besoin que mai 1968 avait montré évident et qui a manqué, dans trop de cas, ses objectifs...

La question des foyers socio-éducatifs mérite sans doute une nouvelle étude.

## **LES EXAMENS PERTURBATEURS DE LA COMMUNAUTE**

La préparation à des examens qui n'ont pas évolué dans leur forme et leurs exigences est un obstacle à toute évolution pédagogique ; la notion même de préparation montre que la machine ne marche pas normalement puisqu'il faut qu'elle adopte une marche spéciale pour préparer à un examen qui, dès lors, « apparaît » comme un moment exceptionnel dans la scolarité... on s'y prépare ; on abandonne les clubs de l'association socio-éducative ; on « sèche les cours » que l'on considère comme superflus ; on quitte l'établissement bien avant la fin normale de l'année scolaire... la communauté éducative se disloque... elle perd une partie de ses activités... et, trop tôt, elle perd une grande partie de ses professeurs.

Le fait même que la communauté « prépare » à un examen prouve ou bien que son fonctionnement n'est pas normal ou que l'examen ne l'est pas dans sa forme ou dans son existence même. Les professeurs ne peuvent intervenir pour que les épreuves soient en conformité avec l'enseignement qu'ils ont donné ; les professeurs qui cherchent à terminer les programmes sont contraints de tempérer leur intention de formation et d'épanouissement de leurs élèves ; ils n'ont plus devant eux des êtres de chair et d'esprit, mais des candidats... et que dire des innovations et de la recherche dans ces classes qui préparent aux examens... on l'a bien vu avec le « travail indépendant » : la grande inquiétude du début, toujours éprouvée pas toujours formulée, est de savoir comment les choses se passeront au moment du baccalauréat.

## LES OBSTACLES ADMINISTRATIFS A LA VIE D'UNE COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

### II | les informations administratives

Nous avons déjà dit que les informations, à la condition qu'elles soient comprises de tous, et qu'elles constituent ainsi comme un langage commun, étaient le lien constitutif de la communauté.

Lorsqu'il nous est arrivé, dans diverses circonstances, de décrire le rôle important du Service de Documentation et d'Information dans l'élaboration et la circulation de l'information, nous avons précisé les critères des bonnes informations : cohérence, adaptation, pertinence, précision, exactitude, objectivité... sans **silences**, avec une dose suffisante de **bruits** pour qu'elles soient à la fois plus riches, plus nuancées et susceptibles de provoquer des « aiguillages » qu'une information trop sèche ne favoriserait guère.

La communauté peut souffrir d'informations administratives incohérentes, faussement inquiétantes ou faussement tranquillissantes, périmées, inadaptées aux conditions du moment, inutiles.

#### LES TEXTES CONTRADICTOIRES CONCERNANT LA VIE SCOLAIRE

Suivant les circonstances du moment, des textes surgissent qui soulignent deux tendances : les uns cherchent à définir un idéal pédagogique et éducatif et acceptent les **risques** qui peuvent en résulter : ce sont les textes « beau temps » ; les autres surgissent pour introduire un formalisme disciplinaire et rejettent tout risque... ce sont les textes « mauvais temps » ou encore les « textes-parapluie ».

Je pourrais multiplier les exemples de ces circulaires qui s'accordent mal et parfois s'opposent ; je ne donne qu'un exemple :

- en 1890 — une circulaire s'élève contre « l'éducation de l'enfant » qui consisterait en « un dressage artificiel et vain ».
- en 1945 — la C.M. du 9/10 (RLR. 591. B) est aussi une circulaire « beau temps » ; elle dit :

« L'expérience prouve que les élèves mis en présence de responsabilités définies apportent souvent à les assumer un sérieux, voire même une passion qui ont le plus heureux effet sur la tenue générale. De là peut naître une profonde réforme du milieu scolaire. De proche en proche, cette réforme doit tendre à la **limitation des fonctions de surveillance. Ces fonctions... doivent devenir des fonctions de contrôle et de direction générale**, les élèves se chargeant de plus en plus de leur propre discipline ».

C'est la période ensoleillée des classes nouvelles.

— Mais en 1959, la C.M. du 14 avril (R.L.R. 591-0) rappelle sur un ton qui n'admet aucune discussion qu'en « aucun cas l'élève ne doit être laissé sans surveillance » ; et certains recteurs se sont emparés de ce texte pour en demander l'application stricte, et affligeante pour la vie éducative de la communauté.

## ENCORE UN TEXTE FOSSILE-VIVANT SUR LES SANCTIONS

Il s'agit de l'A.M. du 5 juillet 1890, relatif au régime disciplinaire dans les lycées et collèges... de garçons uniquement... Il est porteur d'informations... qui aujourd'hui ne sont plus pertinentes... mais toujours en vigueur... il dit dans ses articles 3 et suivants :

« Les seules punitions autorisées sont les suivantes :

- a) la mauvaise note,
- b) la leçon à rapprendre en totalité ou en partie,
- c) le devoir à refaire en totalité ou en partie,
- d) le devoir extraordinaire,
- e) la retenue du jeudi et du dimanche,
- f) la privation de sortie,
- g) l'exclusion de la classe ou de l'étude,
- h) l'exclusion temporaire ou définitive de l'établissement. »

Les lycées de jeunes filles, dans l'article 32 de l'A.M. du 28 juillet 1884, ont leur propre échelle de punitions.



L'enseignement technique a ses dispositions particulières. La source du pouvoir disciplinaire dans les lycées se limite donc à un petit nombre de textes fondamentaux ; mais les règlements intérieurs, en l'absence d'un règlement type ou cadre, ont des dispositions qui diffèrent notablement d'un établissement à un autre et qui sont en désaccord avec celles des deux arrêtés de 1884 et 1890.

Je sais bien que le décret et l'arrêté du 8 novembre 1968 règlent la procédure disciplinaire ; mais ils ne prévoient que trois peines : l'avertissement, l'exclusion temporaire, l'exclusion définitive... ils n'envisagent pas de sanctions plus légères... et surtout pour l'application des premières ils ne définissent pas **une échelle des infractions**, ce qui laisse un large pouvoir d'appréciation. Dans ces conditions, la **jurisprudence** des tribunaux administratifs a dû intervenir ; elle a pu contribuer à définir une légalité de fait dans le domaine disciplinaire ; le juge contrôle trois choses :

1. — les faits qui ont entraîné sanctions sont-ils **exacts** ; c'est le contrôle de la matérialité des faits ;

2. — étaient-ils de **nature** à justifier l'application d'une sanction disciplinaire ; le juge peut même apprécier la **gravité** de la faute quand le proviseur, en vertu de l'article 18 de l'A.M. du 5 juillet 1890 s'est affranchi de l'intervention du Conseil de Discipline dans le cas d'une faute qu'il a estimée d'une gravité exceptionnelle ;

3. — enfin n'y a-t-il pas eu **détournement** de pouvoir, autrement dit l'autorité n'a-t-elle pas utilisé son pouvoir **pour** nuire à l'enfant.

Mais le juge administratif éprouve, la pratique le montre, une certaine réticence à se référer aux dispositions des règlements intérieurs intéressant chaque lycée en particulier ; ainsi, dans telle affaire, le Conseil d'Etat n'a pas appliqué les règles en vigueur dans l'établissement ; il ne les a retenues que dans la mesure où elles coïncidaient avec les dispositions législatives.

On peut donc souhaiter une révision des textes concernant les sanctions qui viserait à donner une base plus certaine au régime disciplinaire de nos communautés : sans doute faudrait-il combiner les textes de 1968 à ceux de 1884 et 1890 toujours en vigueur car ceux de 1968 ont négligé de les abroger... à moins qu'on abandonne un régime disciplinaire « national » et qu'on laisse les communautés libres, absolument, de définir leur propre régime.

## **LES INFORMATIONS MAL COMPRISES ET LES INQUIETUDES INJUSTIFIEES : LES RESPONSABILITES**

Les textes sur la responsabilité civile devraient rassurer les membres de la communauté éducative qui, dans un climat de quité-

tude, s'épanouirait plus aisément ; chose étrange, ils inquiètent, sans doute parce qu'ils sont lus à travers une optique déformante.

Etant donné l'importance des problèmes soulevés, je serai abusivement « long » prenant ainsi le risque de déséquilibrer mon exposé.

\*\*

La responsabilité, prise dans son ensemble, a toujours été, pour les membres de l'enseignement public, cause d'inquiétude ; on a pu parler d'une psychose de la responsabilité qui ne pouvait que s'accroître avec les nouvelles conditions de vie et d'activités des élèves, enfants et adolescents ; il est bien certain que la pédagogie active, l'apprentissage progressif de la responsabilité individuelle et collective, les travaux de groupes, le travail indépendant parfois sans la présence des maîtres, les activités des 10 %, les enquêtes, les sorties, les activités péri-scolaires, la lourdeur de certains effectifs, la superficie des établissements et la dispersion des locaux dans cette étendue, les circulations à l'intérieur et à l'extérieur des bâtiments font que les personnels, les professeurs, les surveillants, les chefs d'établissement et leurs adjoints ont le sentiment que les **risques** augmentent et que la sécurité des élèves est parfois compromise... or ils se savent responsables — mais comment ?... de ces élèves.

Il est vrai que l'étude minutieuse et juridique de certains textes peut alarmer en grossissant les dangers car, nous tenons à le dire, ces textes correspondent, dans leurs parties « inquiétantes », à des situations limites ; dans la réalité, les choses sont simples ; elles sont même largement apaisantes.

De nombreuses circulaires ministérielles ont cherché à atténuer les craintes manifestées ; leur répétition montre qu'elles n'ont pas atteint leur but. Le premier obstacle rencontré tient à une inexplicable confusion entre divers types de responsabilités ; il est impossible de parler de la responsabilité (au singulier) ; il y a des responsabilités (d'où le pluriel du titre de notre propos) ; nous en énumérons quelques-unes :

1. — **la responsabilité hiérarchique** : celle, par exemple, du principal de C.E.S. qui répond de ses actes devant l'inspecteur d'académie ;

2. — **la responsabilité administrative** d'un service public qui doit réparer les dommages qui résulteraient de son mauvais fonctionnement ; l'instance juridictionnelle est le tribunal administratif ;

3. — **la responsabilité disciplinaire** qui permet de sanctionner un fonctionnaire, ou un élève, coupable de ne pas remplir ses obligations ; cette responsabilité a aussi ses instances juridictionnelles ;

4. — **la responsabilité financière**, celle du chef d'établissement en tant qu'ordonnateur, celle de l'intendant en tant que comptable public ; les instances juridictionnelles sont la cour de discipline budgétaire et la cour des comptes ;

5. — **la responsabilité civile** ;

6. — **la responsabilité pénale**.

Nous ne retiendrons que ces deux dernières. Bien sûr, il y a aussi la **responsabilité morale** qu'aucun texte juridique ne saurait préciser parce qu'elle n'engage l'individu que devant sa propre conscience ; elle le met dans l'obligation de remplir au mieux ses fonctions et de réparer, de sa propre initiative, le tort qu'il a pu causer à autrui ; de toute évidence c'est la plus importante des responsabilités :

♦♦

Je commencerai par la responsabilité pénale qui me semble plus facile à traiter que la seconde parce qu'elle ne présente aucune particularité propre aux universitaires, ni aux fonctionnaires ; c'est la responsabilité de tout Français.

Qu'est-elle ?

### **La responsabilité pénale**

Elle est l'obligation de subir une **peine** pour une **infraction** prévue par la loi : soit une **contravention**, un **délit**, ou un **crime** que l'on a commis ou dont on est complice.

Elle **punit** le coupable d'un **acte** que la **loi pénale interdit** de faire ; elle ne se préoccupe aucunement de réparer le dommage subi, ni d'indemniser. Pour qu'il y ait faute pénale, trois éléments doivent être réunis :

1. — un **texte** qui interdise l'acte commis : c'est l'élément légal ; il peut donc exister des actes répréhensibles mais qui, faute d'avoir été visés par un texte, ne sauraient constituer des infractions ;
2. — un **fait matériel** (exceptionnellement, une omission) ;
3. — un **élément moral**, le « coupable présumé » devant jouir de toutes ses facultés mentales.

La faute sanctionnée au pénal est donc toujours une faute **personnelle**.

Eu égard au principe fondamental de l'égalité de tous devant la loi pénale, les universitaires, comme les autres citoyens français, peuvent être appelés à répondre personnellement de fautes commises dans l'exercice de leurs fonctions qui tomberaient sous le coup du Code pénal (contravention, délit, crime).

— En matière d'**accidents** ce sont les articles 319 et 320 du Code pénal qui entrent en jeu :

Article 319 — « Quiconque par maladresse, imprudence, inattention ou inobservation des règlements aura commis involontairement un homicide, ou en aura été involontairement la cause, sera puni d'un emprisonnement de trois mois à deux ans et d'une amende de mille à 20.000 francs. »

Article 320 — « S'il est résulté du défaut d'adresse ou de précaution des blessures coups ou maladies entraînant une incapacité de travail personnel pendant plus de 3 mois le coupable sera puni d'un emprisonnement de 15 jours à un an et d'une amende de cinquante à 15.000 francs ou de l'une de ces deux peines seulement. »

Voici un exemple vécu, souvent cité : un maître-nageur sauveur a été déclaré coupable de l'homicide involontaire d'un élève alors qu'il était à l'eau et demandait aux élèves de sauter dans la piscine où il les recevait — il avait contrevenu aux instructions du Secrétariat d'Etat à la jeunesse et aux sports qui disent incompatibles les fonctions d'enseignement et de surveillance ; ce maître, en étant dans l'eau et en invitant les élèves à nager, enseignait... or sa seule obligation était de surveiller et de compter ses élèves... Il a enfreint les instructions ; il est donc coupable.

Dans le déroulement de l'action pénale une distinction est à faire : il faut distinguer l'information judiciaire de l'inculpation.

— Lors d'un accident d'une certaine gravité, l'**information judiciaire** est inévitable : il s'agit d'enquêter sur les circonstances de l'accident... on ne peut empêcher une enquête ; je crois même qu'il faut souvent la souhaiter.

Dans de nombreux cas, l'action de la justice s'arrête à ce stade.

— Le second stade serait celui de l'**inculpation** qui amènerait le « coupable présumé » à comparaître devant un tribunal pénal.

Le Ministre de l'Education Nationale, considérant les responsabilités particulières des maîtres et des chefs d'établissement, a tenu à faire connaître son souci d'assistance en terminant sa circulaire du 30 septembre 1968 par les deux paragraphes suivants :

» Bien qu'une telle responsabilité pénale soit **très rarement invoquée** il est souligné que la protection prévue à l'article 12 du Statut

général de la Fonction Publique est de règle accordée à tout fonctionnaire ou enseignant injustement mis en cause pour des actes se rattachant directement à l'exécution du service.

Il m'est apparu utile, d'autre part, de demander au Garde des Sceaux, Ministre de la Justice, d'inviter les Procureurs de la République à aviser les Recteurs de l'ouverture de toute **information** consécutive à un accident scolaire en précisant les motifs d'une éventuelle **inculpation** afin de les mettre en mesure de saisir en temps utile les parquets de tous les éléments d'appréciation concernant la réglementation propre à l'Education Nationale, applicable en l'espèce, accompagnée de leur avis circonstancié. »

Donc, dans l'état actuel de la législation, il ne saurait y avoir, au pénal, de régime particulier pour les membres de l'enseignement public ; mais le Ministre de l'Education Nationale apporte à ses personnels, avant une inculpation éventuelle, son appui ainsi que celui des Recteurs.

Il n'empêche que cet « état actuel » de la législation mérite une révision ; les dispositions du Code pénal ne sont pas adaptées aux conditions dans lesquelles se donne — et encore moins dans celles qui seront les siennes d'ici peu — l'enseignement et tout particulièrement l'éducation physique ; l'éducation que nous concevons qui est le développement du sens des responsabilités s'accompagne de **risques** indépendants de toute **faute** personnelle des maîtres.

### **La responsabilité civile**

On trouve le fondement de la responsabilité civile dans le Code Civil.

Elle est l'obligation de **réparer** tout dommage causé à autrui, non seulement du fait d'un acte personnel mais encore du fait d'une imprudence ou négligence, ou du fait de personnes, animaux ou objets dont on répond.

On peut donc parler

— d'une responsabilité du **fait des choses** :

mauvais état des bâtiments,  
machines...

— d'une responsabilité du **fait d'autrui** :

des parents du fait de leurs enfants mineurs,  
des artisans du fait de leurs apprentis,  
des maîtres du fait de leurs élèves,

— d'une responsabilité du **fait personnel** :

tout individu est responsable de son fait personnel dès lors que trois éléments se trouvent rassemblés :

- une **faute**, par action positive, ou par abstention, ou par négligence,
- un **dommage** matériel ou moral,
- un lien de **causalité** entre la faute et le dommage.

La responsabilité civile est attachée à la notion de **faute** qui entraîne un **dommage** ; elle en exige la **réparation** sans entraîner de sanction.

Quelle est la situation des personnels de l'Education Nationale vis-à-vis de la responsabilité civile ?

Pour mieux nous faire comprendre nous tracerons un historique de la question et distinguerons 3 temps :

1. - avant le 5 avril 1937 ou plutôt : du Code Civil, loi du 21 mars 1804 (30 ventôse An XII), à la loi du 5 avril 1937,
2. - du 5 avril 1937 à aujourd'hui,
3. - demain.

#### I. — DU CODE CIVIL AU 5 AVRIL 1937

• La responsabilité des « instituteurs » (les premiers textes ne parlaient que d'eux) a été à l'origine définie par l'article 1384 du Code Civil qui dit dans les alinéas 1 et 4.

« — Article 1384.

§ 1. On est responsable non seulement du dommage que l'on cause par son propre fait, mais encore de celui qui est causé par le fait des personnes dont on doit répondre, ou des choses que l'on a sous sa garde.

§ 4. Les instituteurs (et les artisans) du dommage causé **par** leurs élèves (ou apprentis) pendant le temps qu'ils sont sous leur **surveillance**. »

A cette époque, l'enseignement n'était pas organisé par l'Etat ; l'instituteur pouvait être considéré comme son propre entrepreneur en éducation, à la façon d'un artisan entrepreneur vis-à-vis de ses apprentis et des parents vis-à-vis de leurs enfants.

Lorsqu'un élève causait un accident, l'instituteur qui en avait la **surveillance** était **présumé** coupable du dommage comme pouvaient l'être les parents — qui le sont encore. C'était à l'insti-

Elle donne aux personnels de l'Education Nationale des garanties que n'ont pas les autres citoyens français, garanties qu'on pourrait qualifier de « spécifiques » qui font des membres de l'enseignement public une catégorie privilégiée de fonctionnaires.

Quatre modifications sont intervenues :

1) les enseignants, en cas d'accident survenu à l'un de leurs élèves, ne sont plus présumés fautifs ; **c'est aux demandeurs** (les parents, par exemple) **d'apporter la preuve** qu'ils ont commis une faute par défaut de surveillance, par négligence ou par imprudence ;

2) **l'Etat, en cas d'accident, substitue sa responsabilité à celle des membres de l'Enseignement public** que l'accident soit causé par les élèves ou causé **aux** élèves.

Voici le texte intégral :

« Dans tous les cas où la responsabilité des membres de l'Enseignement public est engagée, à la suite ou à l'occasion d'un fait dommageable commis soit **par** les enfants ou jeunes gens qui leur sont confiés à raison de leurs fonctions, soit à ces enfants ou jeunes gens dans les mêmes conditions, **la responsabilité de l'Etat sera substituée à celle des dits membres de l'enseignement qui ne pourront jamais être mis en cause devant les tribunaux civils par la victime ou ses représentants.** »

3) la loi assimile les activités « hors scolarité » aux activités scolaires ; l'Etat se substitue aux membres de l'enseignement public « toutes les fois que, **pendant la scolarité et en dehors de la scolarité**, dans un but d'éducation morale ou physique non interdit par les règlements, les enfants ou jeunes gens confiés ainsi aux membres de l'enseignement public se trouveraient sous la surveillance de ces derniers ».

4) les membres de l'enseignement public impliqués dans un accident ne peuvent être, en aucun cas, traduits devant les tribunaux civils, même comme témoins. L'Etat prend leur place et supporte les condamnations.

Mais l'Etat peut exercer un recours contre le membre de l'Enseignement public s'il estime que l'accident est dû à une **faute lourde** de celui-ci...

Disons que depuis 1945, cette action récursoire de l'Etat ne s'est exercée que deux fois, dans des cas de violences inadmissibles.

On peut donc dire que du point de vue de la responsabilité civile **la garantie** que donne **la loi du 5 avril 1937 est quasiment totale**. Il n'empêche que des aménagements de cette loi sont souhai-

tuteur, pour se libérer de cette présomption, de faire la preuve qu'il avait pris toutes les dispositions pour éviter l'accident ; s'il ne le pouvait, il était responsable et, de ses biens personnels, il devait réparer le dommage.

Sa faute est une **faute présumée**.

• **Loi scolaire du 16 juin 1881** : l'instruction devient un service public ; l'instituteur devient un fonctionnaire et l'Etat apparaît comme l'entrepreneur en éducation.

Cependant l'article 1384 continue à s'appliquer ; les protestations du corps enseignant deviennent de plus en plus vives ; elles aboutissent à la loi du 20 juillet 1899.

• **Loi du 20 juillet 1899** ; elle s'intitule « loi sur la responsabilité des membres de l'enseignement public ». Elle substituait la responsabilité de l'Etat à celle de l'instituteur, à condition que celui-ci n'ait pas commis de faute personnelle, pour les accidents causés **par** ses élèves.

Mais si l'Etat endosse la responsabilité de l'instituteur, il se réserve le droit d'exercer à son encontre une action récursoire.

Le progrès est certes considérable ; il reste cependant que l'instituteur doit toujours prouver qu'il a pris toutes les précautions nécessaires pour éviter l'accident.

D'autre part, la loi ne s'applique qu'aux accidents causés **par** les élèves et non à ceux causés **aux** élèves par le fait de l'instituteur ou par celui du service public ; ces derniers accidents restent soumis aux règles du droit commun.

Enfin, cette loi ne tient pas compte de l'accroissement des risques encourus par suite du développement des œuvres scolaires et périscolaires. Comme les accidents se multiplient et que les protestations du personnel s'amplifient, on songe, dès 1905, à une révision de la loi de 1899. On aboutit à la loi du 5 avril 1937.

## II. — LOI DU 5 AVRIL 1937

Cette loi, qui abroge la loi du 10 juillet 1899, modifie l'article 1384 du Code Civil par son alinéa 5 qui dit : « ... en ce qui concerne les instituteurs, les fautes, imprudences ou négligences invoquées contre eux comme ayant causé le fait dommageable devront être prouvées conformément au droit commun **par le demandeur à l'instance** ». Elle substitue à la faute présumée la **faute prouvée**.



tables pour l'adapter parfaitement aux conditions pédagogiques du moment... car, sur un point au moins, celui de la surveillance, elle reste dans le cadre de la discipline traditionnelle ; c'est pourquoi le Ministre de l'Education Nationale a signé le 30 septembre 1968, une circulaire qui, bien lue et bien comprise, aurait dû faire tomber les inquiétudes ; en voici de très larges extraits :

« Des chefs d'établissement se sont inquiétés de savoir si l'orientation nouvelle des méthodes pédagogiques et éducatives, la diversification des tâches qui en résulte, ne risqueraient pas d'accroître la responsabilité des personnels administratifs enseignants et de surveillance à la suite ou à l'occasion de faits dommageables dont les enfants ou jeunes gens qui leur sont confiés seraient responsables ou victimes.

« Il s'agit, en particulier, du développement des activités en dehors de la classe, voire même à l'extérieur de l'établissement : stages, enquêtes, visites, séances d'éducation artistique ou sportive, exercices de plein air, excursions, voyages, centres de vacances...

« La loi du 5 avril 1937, adoptée à la demande du corps enseignant, a essentiellement visé à faciliter la mission de ses membres en les libérant de ce souci permanent qu'entretenait l'éventualité souvent imprévisible d'un accident scolaire dont les conséquences étaient de nature à entraver leur rôle d'éducateur et d'enseignant.

« Elle prévoit, en effet, que la responsabilité civile de l'Etat est substituée dans tous les cas à celle des « Membres de l'enseignement public » au regard des « fautes, imprudences ou négligences » qui peuvent être invoquées à leur encontre comme ayant causé le fait dommageable et qui doivent être prouvées par le demandeur, en instance, selon le droit commun, que le fait dommageable se produise pendant la scolarité ou en dehors de la scolarité, dès lors qu'il se produit pendant des activités organisées dans un but d'éducation morale ou physique non interdit par les règlements. »

Selon une jurisprudence bien établie, la loi joue en faveur de **quiconque** est chargé à titre public d'une mission d'enseignement et d'éducation quelle qu'elle soit.

Les personnes protégées sont, non seulement celles qui ont directement la charge d'un enseignement, mais également toutes celles qui exercent une mission en liaison étroite avec lui : chefs d'établissement, censeurs, sous-directeurs, personnels d'intendance, surveillants généraux, adjoints d'enseignement, surveillants d'externat, maîtres d'internat, etc.

En l'état actuel de la jurisprudence, on peut admettre que bénéficient de la protection légale les agents de l'Administration ainsi que toutes personnes qui, à quelque titre que ce soit, sont amenées sous l'autorité et le contrôle des chefs d'établissement à une mission d'enseignement de formation ou d'éducation « non interdite par les règlements », et qui à ce titre se voient confier des élèves.

La jurisprudence a tiré toutes les conséquences de droit quant à la portée de la loi en donnant une interprétation large des termes mêmes de son article 2. Les membres de l'enseignement public peuvent être chargés non seulement d'une mission d'enseignement, mais aussi « d'éducation morale ou physique » laquelle peut s'exercer soit « pendant la scolarité », soit « en dehors de la scolarité » vis-à-vis d'enfants ou jeunes gens qui leur sont confiés à raison de leurs fonctions.

La multiplication des activités scolaires et éducatives fusse hors de l'établissement et même pendant les jours de congé, l'utilisation de nouvelles méthodes pédagogiques et de surveillance (régime d'autodiscipline) ne sauraient, en conséquence, créer aucun péril nouveau ni pour les personnels d'enseignement et de surveillance, ni pour les chefs d'établissement et leurs collaborateurs, sous réserve que ces activités se déroulent dans les conditions définies par la présente circulaire. **Ils sont complètement et définitivement exonérés de toute responsabilité civile, hormis bien entendu le cas de faute lourde sans aucun rapport avec leur mission éducatrice.**

Cette mission implique bien entendu l'obligation de prévoir toutes les dispositions nécessaires pour assurer la **sécurité** des élèves qui leur sont confiés : organisation matérielle des groupes d'élèves, mode de surveillance, moyens de déplacement, horaires, itinéraires... »

Ainsi qu'il est dit par ailleurs dans cette circulaire « sur le plan de la responsabilité civile, les membres de l'enseignement public jouissent d'une protection la plus complète »...

La C.M. du 31 décembre 1968 ne fait que confirmer celle du 30 septembre ; elle précise en particulier ce qu'il faut entendre par « **mode de surveillance** » :

— « parler du mode de surveillance ne veut pas dire que le maître, ou un surveillant, accompagne nécessairement le groupe d'élèves (si trois élèves sont chargés d'une enquête au bureau de poste de la commune on comprendrait mal qu'un surveillant reste avec eux pendant tout le temps de l'enquête) ; l'essentiel est que ces élèves reçoivent des consignes et que l'un d'eux soit désigné comme responsable — ou mieux soit volontaire pour prendre cette responsabilité ».

La circulaire ministérielle du 12 avril 1946 affirme que « l'état ne saurait engager contre l'élève surveillant une action récursoire du type de celle qui peut être intentée contre le surveillant fonctionnaire lorsque celui-ci s'est rendu coupable d'une faute personnelle ». Cette même circulaire ajoute que « les fonctionnaires qui ont organisé le groupe d'élèves et son mode de surveillance ne sauraient... être mis en cause devant la juridiction civile puisque c'est l'administration supérieure qui, par ses règlements ou ses instructions, recommande l'emploi de telles méthodes d'éducation. Leur responsabilité ne peut avoir qu'un caractère administratif, c'est-à-dire qu'elle peut comporter exclusivement une suite disciplinaire et non judiciaire — ceci du reste dans le seul cas où l'organisation même du groupe et le choix de l'élève surveillant auraient été faits avec une absence totale de discernement qui constituerait une faute lourde de la part du chef d'établissement ou d'un de ses subordonnés ».

Peut-on être plus clair ?

L'action pédagogique a sans doute ses risques, qu'il ne faut pas craindre... ce qui compte c'est la permanence du souci pédagogique et de la sécurité qui ne requiert pas nécessairement la permanence physique de l'éducateur.

En conclusion :

En ce qui concerne la **responsabilité pénale**, les membres de l'enseignement public ne bénéficient d'aucune couverture particulière ; comme tous les citoyens français, et dans les mêmes conditions, ils ont à répondre des fautes (— = infractions) qu'ils commettraient dans l'exercice de leurs fonctions et qui tomberaient sous le coup du Code pénal ; l'Etat leur offre cependant son assistance, assistance commune à tous les fonctionnaires par l'article 12 de l'ordonnance du 4-11-1959 portant Statut général de la fonction publique, qui oblige l'Etat à protéger ses fonctionnaires contre les menaces, les outrages, les injures, les diffamations dont ils peuvent être l'objet dans l'exercice de leurs fonctions ; assistance particulière par l'invitation adressée aux Procureurs de la République d'aviser les Recteurs de l'ouverture d'une information préalable à une inculpation éventuelle.

Il en est tout différemment pour la **responsabilité civile** : là les membres de l'enseignement public bénéficient d'une très large couverture qui en fait des citoyens à part, des citoyens « surprotégés » ; il semble que dans d'autres pays, voisins, cette « surprotection » des membres de l'enseignement n'existe pas, et que c'est dans ces mêmes pays qu'il n'y a pas de surveillants (la France est en effet un pays exceptionnel en ce sens qu'elle possède tout un corps de « surveillants »).

Dès lors, on saisit mal l'inquiétude des enseignants ; elle ne peut se comprendre que par :

- une confusion entre les divers types de responsabilités,
- une méconnaissance des textes, une mauvaise lecture, une interprétation faussée par des préjugés ayant des « on dit » à leur origine ou des positions de principe,
- et sans doute, une rédaction défectueuse de la loi du 5 avril 1937 qui fait que les enseignants n'ont pas le sentiment d'être protégés et qu'ils peuvent **imaginer** qu'ils sont constamment menacés.



Nombreux sont ceux qui se sont penchés sur une révision des textes actuellement en vigueur et qui souhaitent qu'à la notion de surveillance se substitue la notion de **sécurité**, et surtout qu'à celle de « faute » des personnes se substitue celle de « **risques** scolaires », le risque venant du service public, qu'est l'enseignement (1).

C'est maintenant qu'apparaît le 3<sup>e</sup> temps de mon propos sur la responsabilité civile :

#### DEMAIN ?

Toutefois avant de m'y engager je crois utile d'aborder une autre question, intimement liée à celle de la responsabilité civile, et tout aussi confuse dans les esprits : celle de l'assurance des élèves.

### **LES INFORMATIONS MAL COMPRISES ET LA TRANQUILLITE ILLUSOIRE : L'ASSURANCE DES ELEVES**

Disons tout de suite que l'assurance des élèves n'a d'intérêt que pour les parents ; elle ne diminue en rien les responsabilités des personnels de l'Education Nationale.

#### **• L'assurance et la loi du 10 août 1943.**

Cette loi, qui rendait l'assurance obligatoire, se superposait à la loi de 1937 sans la remplacer ou sans la modifier ; elle s'appliquait

---

(1) La C.M. du 16-9-74 (BO, n° 34, p. 2696) qui n'aborde que la question des « accidents de service et de travail des personnels des établissements scolaires... » met bien en évidence, pour ces accidents, la responsabilité du service public en disant : « ces activités, quelles que soient leurs formes, doivent être considérées comme entrant dans le cadre de la mission du service public d'éducation confiée aux enseignants... ». Circulaire rassurante pour les personnels en ce qui concerne les accidents dont ils peuvent être victimes.

à tous les élèves des établissements publics d'enseignement ; elle devait permettre l'**indemnisation** de tous **dommages** survenus au cours d'activités organisées sous le contrôle des maîtres.

Il était dit nettement (C.M. du 12-10-1943) qu'elle « laisse entièrement subsister la responsabilité qui pèse sur ces derniers (maîtres) comme sur l'Etat en vertu des articles 1382 et 1384 du Code civil complété par la loi de 1939. » L'assurance envisagée était une **assurance-dommages** et non une assurance-responsabilité ; elle garantissait donc les préjudices matériels subis **par** les enfants mais non la faute éventuelle qu'ils pouvaient commettre.

Or cette loi n'est pas applicable ; la C.M. du 30 mai 1963 le dit : « faute des règlements nécessaires à son application, la loi du 10 août 1943 qui pose le principe de l'assurance obligatoire n'est pas entrée en vigueur. On ne saurait donc présenter l'assurance comme une obligation » (B.O. n° 24 du 13-6-1963).

La confusion est entretenue, mais il est clair que l'assurance scolaire n'est pas obligatoire... exiger une telle assurance pour des activités ouvertes comme les enquêtes, les excursions, c'est, à priori, gêner la vie pédagogique, sinon éducative, de la communauté.

Cependant dans l'état actuel des choses, l'assurance peut avoir son intérêt pour les parents... on peut donc la recommander. Les parents doivent savoir que dans certains cas, l'Etat ne prend pas à sa charge la couverture du risque responsabilité civile, soit la réparation des dommages corporels ou matériels causés à autrui par les élèves, à l'école ou hors de l'école, **lorsque les tribunaux retiennent la responsabilité des parents.**

— L'assurance est exigée dans deux cas particuliers :

— pour les compétitions sportives interscolaires au sein de l'ASSU, avec la possibilité de contracter l'assurance à la Mutuelle Nationale des Sports (M.N.S.) ; mais l'assurance M.N.S. n'est pas liée impérativement à la licence sportive ; on peut faire l'économie de cette assurance avec toute autre assurance couvrant les activités (y compris le trajet) et les activités extrascolaires ;

— pour les activités plus ou moins libres de l'Association socio-éducative pratiquées par des élèves volontaires (cf. C.M. du 19-12-1968).

Cette assurance a son intérêt pour :

— couvrir la responsabilité civile de l'association et de ses membres, animateurs et élèves,

— l'indemnisation des dommages corporels subis par tous les participants, même occasionnels, à des activités de l'association,

— couvrir les dommages concernant les biens de l'Association et de l'établissement ainsi que les locaux mis à sa disposition par l'établissement et résultant de vols, de vandalisme, d'incendie, etc..

— la défense et le recours contre les tiers responsables d'un dommage.

L'organisme directeur de l'association contractera de préférence une assurance globale afin de simplifier au maximum les modalités de souscription et pour couvrir toutes les activités partiquées dans le cadre de l'association.

### **CAS PARTICULIER DES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET LA LOI DU 30 OCTOBRE 1946**

La loi du 30 octobre 1946 qui concerne l'enseignement technique améliore considérablement la loi de 1937.

L'Etat se substitue toujours aux maîtres. La loi envisage, au bénéfice des élèves **victimes** d'un accident scolaire, le régime du **forfait** fondé non plus sur le principe de la faute mais sur celui du **risque** ; la loi admet ainsi que les élèves de l'enseignement technique risquent des dangers qu'on pourrait qualifier de spécifiques qui s'ajoutent aux dangers de la vie scolaire ; ils échappent ainsi au régime de la faute prouvée.

La réparation est automatique, ce qui est un progrès considérable accompli dans l'intérêt des familles ; mais il faut savoir que le forfait est limité à la fois sous l'angle financier et dans son secteur d'application d'où sont, par exemple, exclus les enseignements commerciaux et ménagers.

Il est exclusif d'action complémentaire contre un élève, sauf en cas de faute intentionnelle.

Il ne joue que pour les dommages subis par les élèves et non pour ceux causés par eux à des tiers (dans un pareil cas la loi de 1937 reprend sa place).

Comme la loi n'envisage que les accidents qui se produisent dans le cadre de l'horaire et des programmes (y compris les temps de trajets) « par le fait et à l'occasion de cet enseignement » les accidents lors des compétitions de l'ASSU ne sont pas garantis comme accidents du travail.

Peut-on étendre ces dispositions propres à l'enseignement technique à tout l'enseignement de second degré et considérer tous les accidents scolaires comme accidents du travail ; c'est le souhait que certains universitaires avaient formulé.

## CONCLUSION

On peut regretter toute cette complexité. Chacun se voit dans l'obligation morale — souvent juridique — d'ouvrir plusieurs parapluies afin d'être sûr (?) de n'avoir laissé aucun « trou » dans les garanties. La complexité entraîne l'incertitude qui entraîne l'inquiétude.

L'incertitude conduit parents et œuvres à payer plusieurs cotisations pour des garanties semblables sinon identiques... garanties parfois superflues. Quant à l'inquiétude elle conduit à freiner les initiatives qui amélioreraient les conditions de la vie scolaire.

Il est souhaitable d'unifier tous les contrats en une assurance complète et unique qui couvrirait tous les moments de la vie scolaire et extra-scolaire... en attendant que l'Etat prenne des dispositions telles que tout se passe comme s'il devenait son propre et unique assureur.

QUE FAIRE ?... Peut-on améliorer la loi de 1937, ou faut-il l'abandonner ? (1).

— Améliorer la loi de 1937.

Certains ont suggéré de reprendre la notion de **faute présumée**, condition d'application de la loi de 1899, et d'abandonner celle de faute prouvée telle qu'on la trouve dans la loi de 1937. La mesure serait favorable aux familles qui n'auraient plus à faire la preuve de la faute — mais elle nuirait à la pratique d'une pédagogie nouvelle qui du fait qu'elle augmente les risques, augmente le nombre des cas de « fautes présumées » ; il est au moins désagréable pour un maître de se sentir en puissance d'être un « fautif présumé ».

### L'assurance obligatoire.

Si cette assurance est une **assurance-réparation**, le dommage est réparé, mais la faute n'est pas couverte... la compagnie d'assu-

---

(1) Ce qui suit est inspiré d'un travail de M. Dabezies publié dans l'Actualité Juridique — 20 juillet - 20 août 1969.

rances pourra ainsi exercer contre les parents de l'auteur du dommage une action récursoire, surtout dans un cas de malveillance.

D'autre part, cette disposition irait contre le courant d'une évolution juridique bien amorcée dominée par l'idée de responsabilité de tout service public.

Enfin, pourquoi ne pas rendre alors obligatoire l'assurance pour les maîtres ? La substitution de l'Etat apparaîtrait alors inutile.

Mais, et la question est d'une grande importance, le sens des responsabilités chez les maîtres et les élèves se trouverait-il renforcé par un tel système où l'on serait obligatoirement assuré ? Il est probable que non, et nos communautés en deviendraient moins éducatives.

### **Le forfait**

Son mérite est d'assurer, automatiquement, une indemnité aux victimes.

La notion morale d'une réparation du dommage est alors abandonnée — est-ce là encore un bien dans un système éducatif ?

Et comment déterminer pour les élèves qui ne sont pas du technique, pour ceux des écoles primaires et du classique et du moderne, le salaire fictif qui sert à fixer le montant du forfait.

Sans doute faudrait-il maintenir, dans un but de moralisation, la possibilité d'une action récursoire, bien que la raison d'être de la substitution de l'Etat semble s'atténuer du fait même du caractère automatique du forfait. Mais adopter le forfait et abandonner la substitution de l'Etat, c'est finalement abandonner la loi de 1937.

### **Abandonner la loi de 1937... et la remplacer par quoi ?**

Après l'analyse que nous avons faite il semble souhaitable d'abandonner la loi de 1937, d'en prévoir une autre et d'étudier simultanément la question des assurances ; une nouvelle loi devrait satisfaire aux neuf conditions suivantes :

1. — assurer aux **personnels** de l'Education Nationale une protection au moins égale à celle dont ils bénéficient aujourd'hui en conservant le principe de la substitution de l'Etat ;

2. — assurer dans les mêmes conditions la protection des **personnes** appelées à participer aux activités du service public ;



3. — prévoir cette protection pendant la scolarité et hors de la scolarité, même pendant les jours de congé ;

4. — et cela pour toutes les activités non interdites par le service public : activités scolaires, péri-scolaires, compétitions sportives, centres de vacances, etc. ;

5. — adopter le principe de la responsabilité pour **risque** du service public et abandonner la notion de faute présumée ou prouvée ;

6. — assurer une certaine moralisation du service public en ne faisant pas sombrer mais au contraire en développant le sens des responsabilités des membres de la communauté d'où, en ce qui concerne les maîtres, le maintient de l'action récursoire ;

7. — prendre le principe de l'indemnisation dont le montant serait proposé aux familles des victimes ; il y aurait réparation par l'Etat sans qu'il y ait nécessairement réparation intégrale ;

8. — faire intervenir une seule juridiction, celle des tribunaux de grande instance ou d'instance du lieu où le dommage a été causé ;

9. — être financièrement supportable par l'Etat (car ces mesures auraient des répercussions financières considérables).

**Un geste inutile** : l'autorisation écrite que l'on demande aux parents — et qui décharge le maître de toute responsabilité.

Tout geste inutile est un geste nuisible ; il agit comme frein aux initiatives.

Comment peut-on penser qu'un papier signé par le tuteur légal puisse faire que le Code pénal et que la loi de 1937 avec son aspect récursoire ne s'appliqueraient pas à un professeur.. un particulier ne peut d'un trait de plume sur un papier supprimer les articles du Code pénal et la loi du 5 avril 1937.

Les autorisations écrites que l'on demande aux parents, avec une décharge de responsabilité, n'ont rigoureusement aucune valeur juridique ; par contre, la simple correction exige que les parents soient informés que leurs enfants quitteront l'établissement dans telles conditions, pour telles activités ; les parents doivent toujours savoir où se trouvent leurs enfants. Il s'agit bien entendu d'activités en accord avec les instructions et recommandations officielles « non interdites par les règlements ». Peut-être est-il utile que, par leur signature, les parents reconnaissent qu'ils ont bien eu connaissance de l'information qu'on leur a transmise.

## LES ATTITUDES ADMINISTRATIVES PREJUDICIALES A LA VIE COMMUNAUTAIRE

### 1. — L'attitude de défiance à l'égard des textes qui viennent « d'en haut ».

Il est curieux de constater qu'un texte qu'on a voulu clair, généreux, libéral, devienne, pour le lecteur, obscur, tracassier, autoritaire.

Par exemple, il est écrit que, dans certaines disciplines, les programmes sont indicatifs — pourtant de nombreux professeurs les traitent comme s'ils étaient impératifs.

Il est répété, je viens de le dire, que pour leur responsabilité civile les universitaires sont tellement surprotégés qu'ils n'ont rien à craindre ; et pourtant ils restent inquiets. Les textes provoquent trop souvent des phénomènes de rejet quasiment automatiques qui s'expriment, quand ils traitent d'une nouveauté, par : « impossible... donnez-nous les moyens... Comment veulent-ils qu'on fasse »... d'où l'importance des exemples vrais qui permettent de dire à l'interlocuteur opposant : « Voyez, ça marche... ne dites pas que c'est impossible puisque ça a été possible à tel endroit... » Cette attitude de rejet est souvent le résultat d'un manque d'imagination ; **on ne saurait animer sans imagination.**

### 2. — L'attitude du doigt levé et du parapluie.

Faut-il qu'un chef d'établissement lève le doigt et demande à l'Inspecteur d'Académie l'autorisation de pratiquer telle activité... pour se couvrir, par le parapluie qu'il a déployé. Il se peut alors que l'Inspecteur d'Académie fasse la même démarche auprès du Recteur qui fera de même auprès du Ministère... les parapluies se déploient ainsi successivement. Trop de problèmes, sans distinction d'importance, encomrent sous forme écrite les inspections académiques, les rectorats et finalement le Ministère... au fur et à mesure de leur montée, les problèmes se déshumanisent... il n'en reste que le squelette administratif qui risque d'être traité, dans un bureau (par qui ?), indépendamment de toute chair physique et humaine.

Le temps du chemin aller est long ; celui de la gestation est long ; celui du retour est long... pourtant, dans un établissement, chantier sinon champ de bataille, on n'a jamais de temps à perdre. Les informations qui montent devraient être traitées avant de monter ; chaque échelon ne devrait transmettre à l'échelon supérieur que ce qui lui est nécessaire pour mieux administrer... et le transmettre sous une forme plus synthétique que celle sous laquelle il l'a reçu.

Là est le traitement de l'information qui monte : on transmet pour informer ; sauf cas exceptionnels, on ne transmet pas pour demander l'autorisation. **Chaque niveau doit être un niveau de décision et d'animation** ; ainsi naît la diversité ; pour que cette diversité ne devienne pas anarchie, les décisions ne peuvent être prises que dans un cadre général qui laisse place à l'initiative... la réglementation de détail à priori ne demande qu'une application et qu'une exécution ; **elle est incompatible avec l'esprit d'initiative.**

Dans les « Réflexions finales » du président Massé au Colloque National sur l'éducation des 21-22-23 novembre 1973 nous relevons celles-ci qui se rapportent à la circulation des informations : « Il est apparu enfin que la communication est imparfaite à l'intérieur même de notre système éducatif, le plus centralisé qui soit au monde. La descente et la remontée des informations entre l'Administration Centrale et les établissements, au travers des rectorats et des inspections d'académie, introduisent des retards et des déformations, aboutissant trop souvent à une incompréhension mutuelle. »

### 3. — La manie du papier ou les méfaits de la machine à écrire.

Notre administration est une administration essentiellement écrite.

Certes, le document écrit est inévitable quand il a valeur juridique : c'est le cas d'une nomination, d'un procès-verbal d'installation, d'un mandat de dépense, etc... Il en est de même quand il s'agit d'un compte rendu d'une longue période de vie, d'un compte rendu de synthèse, d'une étude... Mais faut-il tout mettre par écrit ? Faut-il rendre compte de tout par écrit ? Quelle est la valeur d'un compte rendu sur un incident qui est une pièce montée, où les informations transmises sont inévitablement des informations sélectionnées « Vous m'adresserez un rapport »... pourquoi cette exigence est-elle devenue une exigence réflexe. « Vous me confirmerez ce coup de téléphone par une note ». Le responsable écrit, la dactylographe tape... en plusieurs exemplaires, bien sûr. Au niveau supérieur... on accumule... on essaye de lire... on n'y arrive qu'en « **lisant en diagonale** ». Cette expression « lire en diagonale » est la condamnation même d'une administration abusivement écrite qui n'arrive pas à lire attentivement les documents qu'elle impose et qu'elle réclame.

## CONCLUSION

L'école, tout le monde le reconnaît, est mal à l'aise dans une peau étroite, avec des articulations aux coefficients de frottement élevés ; elle sent la nécessité d'une métamorphose de son être et

de son style pour mieux atteindre les objectifs de la communauté éducative, soit conduire au mieux l'aventure dans laquelle tout enfant est engagé, sous tous ses aspects physiques, intellectuels, moraux, sociaux.

Ces objectifs de politique éducative ne peuvent être atteints que par des opérations qui se situent au niveau des structures et des contenus des systèmes éducatifs et au niveau des attitudes de tous les responsables de ces systèmes.

Or la communauté éducative ressent de la part des instances administratives une contrainte alors qu'elle voudrait une aide. Ce malaise tient sans doute au fait que l'action éducative, dans la période d'accélération que nous vivons, a des visées à moyen ou long terme alors que l'action administrative se situe, pour une grande part, dans l'immédiat ; il n'y a pas synchronisme ; la seconde court après la première sans jamais la rejoindre ; c'est pourquoi la mise en œuvre des processus éducatifs exige des structures souples, un sens élevé (et non pas une crainte) des responsabilités et aussi une autonomie de l'ensemble ; comme on l'a dit dans d'autres circonstances « une indépendance dans l'interdépendance »... et si des maladresses et des excès sont parfois commis, l'administration n'a pas à se réfugier dans la prudence, voire les blocages ; une marche en avant peut avoir ses imprudents et ses francs-tireurs ; or les francs-tireurs sont parfois, sinon souvent, les moteurs de cette marche en avant. Que faire ?

Schématiquement il faudrait aboutir à un certain degré d'indépendance des établissements tout en définissant le cadre de leur interdépendance. Nous pensons que c'est dans la mise en œuvre d'un tel schéma que se trouve la solution à la vie éducative des communautés scolaires ; les mesures administratives que l'on pourrait prendre seraient pour donner plus d'autonomie aux établissements à l'intérieur d'un cadre qui établirait leur interdépendance, cadre suffisamment large pour ne pas gêner l'autonomie. **Dans un court terme**, qui parfois pourrait-être l'immédiat, on pourrait songer aux mesures suivantes :

1. — procéder à un nettoyage des textes ; faire disparaître tous ceux qui sont en désaccord avec les situations présentes qui sont des situations de fait ; supprimer ceux qui sont inapplicables, tels ceux qui définissent les fonctions des administrateurs, l'échelle des sanctions, la surveillance des mouvements d'interclasse, etc... les poussières empêchent les engrenages de tourner ;

2. — repenser l'association socio-éducative pour qu'elle aide efficacement à la vie éducative de la communauté ;

3. — repenser entièrement les examens et, d'une manière plus générale, les opérations de contrôle des aptitudes et des connaissances ;

4. — concevoir éventuellement des règlements généraux cadres qui seraient la garantie juridique des règlements intérieurs de la communauté ; on pourrait distinguer :

- ceux du premier cycle,
- ceux du second cycle (en songeant particulièrement aux élèves d'au moins 18 ans),
- ceux des classes post-baccalauréats,
- avec ou sans internat ;

5. — réviser fondamentalement la loi de 1937 sur la responsabilité civile ; envisager sans doute une responsabilité pour risque du service public ; régler enfin la question des assurances ;

6. — pour éviter les erreurs d'interprétation et les « phénomènes de rejet », élaborer des textes de synthèse qui seraient des « mises au point » de ce qui est clair, indiscutable ; avec, quand la chose s'y prête, un exposé des motifs et, éventuellement, un mode opératoire. Ces textes, de nouvelle rédaction, porteraient :

- soit sur des niveaux : 6e-5e,  
4e-3e,  
second cycle,  
classes post baccalauréats.

— soit sur des « thèmes » :

- |                        |                        |
|------------------------|------------------------|
| — responsabilités,     | — participation,       |
| — discipline,          | — animation,           |
| — travail indépendant, | — administration, etc. |

— soit sur des fonctions :

- personnels administratifs,
- personnels principaux,
- personnels enseignants,
- etc...;

7. — pour faire tomber les timidités excessives et enrichir les imaginations déficientes, diffuser des textes de suggestions et, après analyse critique, des comptes rendus de choses vécues... Ces textes pousseraiient à l'action... les savants diffusent leurs découvertes ; pourquoi les universitaires mettent-ils tant de pudeur à diffuser ce qu'ils ont fait ?

8. — développer les centrales d'information que sont les Centres de documentation et d'information (C.D.I.).

— Sans doute faut-il voir au-delà de cet immédiat ou de ce court terme.

Dans le rapport de la Commission des sages je lis :

« La commission pense qu'il faut changer le rapport éducatif, mais qu'on n'y parviendra pas sans changer l'institution scolaire... On peut craindre que l'**administration**, parce qu'elle n'est pas soumise directement aux pressions des élèves et de l'environnement, ne s'efforce de **maintenir** des **habitudes** et des **structures** qui ont eu leur légitimité et leur efficacité mais dont le maintien précisément serait le refus des **mutations pédagogiques nécessaires**.

L'administration ne pourra mener une politique d'aide aux changements qu'au prix de révisions déchirantes qui risquent de concerner l'**ensemble** de ses **structures** et de ses **méthodes**, et non un secteur limité ».

« Précisément parce que le malaise des enseignants est un élément d'une crise globale sa solution n'est pas l'affaire des enseignants seuls ni celle d'une direction du personnel : elle passe par une réforme plus globale. Liées au niveau de l'analyse, la relation pédagogique et la structure institutionnelle doivent l'être aussi au niveau du projet et des recommandations ».

Espérons donc que les réformes en préparation apporteront un ensemble cohérent, oublieux du passé, indépendant du présent, tout tourné vers l'avenir de communautés chargées d'éducation, soit chargées de la formation de jeunes responsables vis-à-vis d'eux-mêmes et des autres, et en outre susceptibles de s'adapter aux évolutions imprévisibles de leur société.

Si l'école a pour mission fondamentale de former l'homme en son entier, elle doit se montrer elle-même cohérente et vivante ; elle doit avoir figure d'un être vivant où les diverses parties sont intégrées à l'ensemble, connectées les unes aux autres, auto-régulées ; et, si l'école a pour mission encore de former un homme libre et par conséquent responsable, elle doit se montrer elle-même libre et responsable. Sans doute la solution à ces problèmes est-elle dans la décentralisation et dans le retour des établissements à une échelle humaine, soit dans une définition des dimensions optimales des unités pédagogiques et éducatives et, pour l'ensemble de l'Education Nationale, dans la définition du niveau hiérarchique auquel chaque catégorie de décisions peut et doit être prise.

Enfin, on peut souhaiter que l'interdépendance dont nous avons parlé aille fort loin et aboutisse finalement à une coordination de tous les systèmes, petits et grands, de l'Education Nationale ou non, qui s'occupent d'éducation ; leur collaboration pourrait conduire à l'implantation d'un réseau éducatif, cohérent et fonctionnel, qui pénétrerait aussi bien l'éducation scolaire et universitaire, que l'éducation

familiale et que l'éducation permanente ; ce serait sans doute là un élément favorable, sinon indispensable, à une éducation globale et continue qui se substituerait à l'éducation fragmentaire dont nous souffrons toujours.

L'école ne serait plus dès lors un milieu fermé, clos, imperméable ; elle serait avec tous... elle serait mieux qu'ouverte, elle serait intégrée.

Marcel SIRE.

## ANNEXES

### **B.O. N° 68 du 20 décembre 1945**

« La multiplication des activités éducatives et des exercices scolaires hors programme, fût-ce les jeudi, dimanche et jours de congés, ne crée donc aucun péril nouveau pour les maîtres. Si une responsabilité est engagée, ce sera toujours celle de l'Etat, hormis bien entendu le cas où le maître aurait trouvé l'occasion d'un de ces exercices pour commettre une faute grave sans aucun rapport avec sa mission éducatrice et où, en conséquence, l'Etat serait fondé à lui réclamer le remboursement partiel ou total des indemnités qu'il aurait pu être condamné à payer de ce fait...»

« En ce qui concerne les accidents qui peuvent se produire en l'absence du maître, aucune question ne se pose en principe. Le maître n'ayant pas participé à l'exercice, il ne pourra évidemment pas être accusé d'avoir provoqué l'accident.

On pourrait, il est vrai, soutenir que le maître est responsable du fait de son imprudence, précisément par le fait qu'utilisant des méthodes pédagogiques **dangereuses**, il s'est abstenu d'exercer une surveillance effective. Mais en réalité... la question ne se pose même pas lorsque ces méthodes sont recommandées par l'Etat lui-même dans ses règlements, instructions ou circulaires.

### **Circulaire Ministérielle du 10-12-1951**

#### **B.O. N° 45 du 20-12-1951**

« En cas d'accident les conditions de la mise en cause des maîtres au pénal, au civil ou au disciplinaire sont exactement les mêmes en régime d'autodiscipline qu'en régime de surveillance traditionnel.

Toutefois, il est bien évident que le plan de sortie doit avoir été au préalable approuvé par le chef d'établissement.

### **Circulaire Ministérielle du 12-4-1946**

... « l'élève surveillant ne saurait être assimilé à un fonctionnaire de l'établissement. Les élèves, même lorsqu'ils sont chargés de certaines fonctions d'autorité vis-à-vis de leurs camarades, restent des enfants confiés à l'Administration. Par conséquent, en cas d'accident survenu dans les classes sans maître, non seulement la responsabilité de l'Etat est directement engagée, mais celui-ci ne saurait exercer contre l'élève surveillant une action récursoire... »

« Les fonctionnaires qui ont organisé le groupe d'élèves et son mode de surveillance ne sauraient non plus être mis en cause devant la juridiction civile, puisque c'est d'administration supérieure qui, par ses règlements ou ses instructions, recommande l'emploi de telles méthodes d'éducation. Leur responsabilité ne peut avoir qu'un caractère administratif, c'est-à-dire qu'elle peut comporter une suite disciplinaire mais non judiciaire.

*NDLR : Un nouveau texte, sans doute premier d'une nouvelle série vient de s'ajouter tout récemment à ces divers règlements. Il s'agit de la circulaire du 16 septembre 1974 (voir p. 74) qui élargit très sensiblement les périodes pendant lesquelles l'enseignant bénéficie de la couverture de l'état (classes de neige et de mer, classes vertes, activités dans le cadre des 10 %, activités des foyers socio-éducatifs, associations sportives, coopératives scolaires, échanges internationaux en France et hors de France, sorties et voyages éducatifs en France et à l'étranger même pendant les jours de congé et les vacances scolaires, etc.).*



## VIE DE SÈVRES

*La réunion de rentrée du Centre fait songer à ces vastes peintures où un grand nombre de personnages, disposés en cercles concentriques, participent avec un sérieux enjoué à une scène visiblement symbolique. Certaines figures sont en pleine lumière, d'autres, plus estompées mais toujours présentes, esquissent un mouvement de retrait et les portiques qui les encadrent s'ouvrent sur des fragments de paysages paisibles et lumineux.*

*Ainsi, chaque année, ceux qui s'en vont, ceux qui arrivent, sont associés dans une fête familière :*

— *Mme FAUCONNET, directrice du Lycée-pilote est partie vers une retraite méridionale. Nommée à Sèvres à la rentrée de 1969, elle était déjà des nôtres depuis longtemps puisqu'elle avait dirigé le lycée-pilote de Marseilleveyre. Cette expérience de l'éducation nouvelle, elle sut la transposer chez nous dans la période bouillonnante d'après 68 et maintenir notre lycée dans les voies d'une innovation positive. Son dynamisme personnel, qui laissait cependant aux maîtres et aux élèves une large autonomie, a permis à tous de progresser vers une liberté plus grande des méthodes pédagogiques. A un lycée de plus en plus peuplé, agrandi par des locaux nouveaux, elle a su conserver un caractère de communauté éducative et de foyer actif de recherche.*

— *M. le Proviseur REGNARD, qui la remplace, dirigeait le lycée de Châtenay-Malabry. Il n'est que de rappeler la part que, sous son impulsion, a pris cet établissement dans des expériences nouvelles, comme celle du « Travail indépendant », pour être assuré que le lycée-pilote est toujours en bonnes mains. Les liens traditionnels du Centre et du Lycée vont se trouver d'autant plus renforcés que Mme REGNARD, jusqu'ici Directrice du Lycée de Clamart, fera désormais partie de l'équipe rattachée à la direction du Centre.*

— *M. le Censeur GEIREGAT, censeur du lycée-pilote, nous a, lui aussi, quitté pour devenir Directeur du C.E.S. de Courbevoie. L'efficacité et la courtoisie qui l'ont fait apprécier de tous lui assu-*

reront, nous en sommes sûrs, un plein succès dans ses nouvelles fonctions. Il est remplacé par Mme BLAMPUY qui nous vient, elle aussi, d'un lycée-pilote, celui d'Enghien et sera donc très vite incorporée à notre maison.

— Mme BRISSON, nouvellement chargée d'études au C.E.D.E.P., nous est déjà bien connue puisqu'elle était jusqu'ici professeur de Lettres au lycée-pilote. Nous sommes heureux que ses nouvelles fonctions la lient davantage à l'équipe du Centre.

— M. BOULANGER, directeur-adjoint du C.E.D.E.P., représente parmi nous le Québec et à ce titre va entretenir, et réchauffer encore s'il se peut, les liens d'amitié qui se sont noués au fil des dernières années.

— C'est aussi vers le Midi que sont parties, pour une heureuse retraite, deux des membres les plus anciens et les plus fidèles de notre maison : Mme CLOCHEAU est une des pionnières qui contribuèrent à la naissance des classes nouvelles. Elle mit ensuite au service du Centre, et en particulier du service E.L.P., la profonde culture qu'elle sait si bien voiler de subtile discrétion. Mme GOLL se consacra avec un entier dévouement à l'accueil des stagiaires. L'attachement fidèle de ses amis du monde entier atteste son élégance de cœur et d'esprit. Nous savons que l'une et l'autre ont en elles les ressources profondes qui font de la retraite une période aussi active que sereine et nous les envions un peu...

— Le bureau des hôtesse se trouve entièrement renouvelé, puisque Anne-Marie BARBIER nous a été enlevée par les joies du mariage. C'est le sourire de Mlles BRONNER et CHEVALIER que nous rencontrerons désormais à l'accueil, et leur complaisance que nous mettrons sans cesse à l'épreuve.

— La documentation s'est augmentée de Mme REVERON, chargée plus spécialement du secteur des Manuels scolaires. Mme BALMETTE représentera, elle, le C.O.P.I.E. (Conseil franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation).

— Dans la salle des machines, Jean-Claude AVRAN, Michel BRASSEUR, Claudine JOUGLET, ont remplacé Bertrand SAINT-LU et Bernard FABRE... mais ce dernier nous reste attaché, puisque sa fiancée, Joëlle, est toujours secrétaire au bureau des Stages.

Ainsi notre « tableau de famille » se modifie peu à peu. Mais, comme un corps vivant, il évolue sans perdre ses contours. L'atmosphère demeure, où se mêlent tradition et amitié, où les travaux quotidiens s'allègent d'être partagés, où l'honneur fait à un seul rejailit sur tous.

*Nous avons ainsi partagé de tout cœur la joie de la distinction conférée à Mme STOURDZE, devenue Chevalier de l'ordre du Mérite. L'œuvre de cette animatrice incomparable est bien connue. La pédagogie du français langue étrangère lui doit beaucoup et les nombreux groupes de réflexion qu'elle anime témoignent de la diversité de son action pédagogique. Nos amis étrangers seront nombreux à se réjouir avec nous de cet hommage mérité.*

*Mais les activités multiples du Centre nous laissent peu de loisir pour fêter les événements, grands et petits, qui sont la trame de son existence. La vie de la maison continue, les stages la remplissent sans cesse et nos visiteurs, toujours différents, renouvellent nos plaisirs et nos problèmes. Il suffit d'indiquer que nous avons eu, en septembre et octobre, des stages du Liban, d'Italie, de Corée, de Bulgarie, de Pologne, d'Allemagne, de Suisse romande... La place nous manque pour dire ce que chacun nous a demandé et surtout ce qu'il nous a apporté. Les stages français ont poursuivi cette évolution qui oriente notre pédagogie vers plus de liberté et un meilleur contact avec le monde actuel. De la masse de nos activités, nous ne détachons que quelques exemples :*

### **STAGE « THEATRE ET ENSEIGNEMENT » (1<sup>er</sup> au 4 octobre 1974)**

Rarement les murs de la salle Jean Zay ont-ils entendu aussi peu de mots échangés au cours d'un stage. Surtout lorsque celui-ci réunit quarante-cinq professeurs de français. Rarement aussi ont-ils abrité stagiaires plus dynamiques, et semblant s'être donné pour mot d'ordre le « Je n'ai pas voulu dire, j'ai voulu faire » d'Alain, puisque, rompant avec toutes leurs habitudes, ils ont, pendant quatre journées épuisantes, exploré les ressources expressives de leur corps et de leur voix. Ceci sous la conduite d'animateurs constamment soucieux de les aider à orienter vers une pratique pédagogique les découvertes vécues. Par la progression très méditée d'exercices se succédant à un rythme rapide, exigeant l'invention constante et rompant tous les automatismes, chacun a pris meilleure conscience de sa relation à lui-même, des blocages et stéréotypes qui empêchent ou faussent l'expression de soi. Chacun a pu découvrir aussi une nouvelle forme d'ouverture à l'autre, de nouvelles attitudes d'attention et d'ouverture, et pu comprendre en le vivant que « le matériau dramatique est un moyen de culture pour chacun ». « Décrassage d'une rigidité professionnelle », « voie possible pour en finir avec l'homme divisé », les propos notés au moment des conclusions, montrent la nature de l'impact d'un tel stage, dont tous les parti-

cipants ont souhaité qu'il soit renouvelé, exprimant aussi le vœu que ce type d'initiation fasse partie non seulement de la formation continue mais de la formation initiale de tous les enseignants.

L. C.

### **STAGE DES ROMANISTES SUISSES**

Du 6 au 15 octobre 1974, nous avons organisé à Sèvres un stage destiné à des professeurs romanistes suisses intéressés essentiellement par les problèmes du théâtre sous deux angles :

- l'angle purement technique et sociologique ;
- l'angle pédagogique.

Pour répondre à leur premier souci nous avons prévu des visites de théâtres, des entretiens avec des animateurs et des metteurs en scène (notamment à Nanterre avec M. Debauche et à Vincennes avec M. Hardy). Ces entretiens et visites ont permis à nos collègues de mieux connaître les recherches scénographiques en cours et les problèmes culturels, sociologiques et politiques posés par l'implantation d'un théâtre en milieu populaire.

Le deuxième objectif du stage était de connaître ce qui se fait en France quant à l'étude du théâtre dans les lycées. Des exposés ont été faits par des responsables de la commission académique « Théâtre et enseignement » et des tables rondes ont été organisées avec des professeurs du lycée.

Un échange fructueux d'informations et de critiques a ainsi clôturé ce stage qui s'est « aéré » le dimanche par une visite à Port-Royal, à la recherche de Pascal et Racine. Quelques représentations théâtrales, suivies de discussions informelles avec des acteurs ont complété l'information de nos collègues.

A. J.

### **JOURNEES DE L'INSPECTION GENERALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Sèvres 14 au 18 octobre 1974)**

Les Journées organisées par l'Association Amicale des Inspecteurs Généraux de l'Instruction Publique ont eu lieu, comme les années précédentes, au Centre International d'Etudes Pédagogiques, à Sèvres. Des représentants de l'Inspection Générale de l'Adminis-

tration y ont participé, les deux corps travaillant en collaboration, ainsi que de nombreux Inspecteurs Pédagogiques Régionaux.

Monsieur le Ministre de l'Education, accompagné de Madame le Secrétaire d'Etat, a présidé la journée de clôture. Le Directeur de Cabinet, les Directeurs de l'Administration Centrale, les Conseillers du Ministre et Monsieur le Recteur Dehaussy étaient présents.

Monsieur le Ministre a présenté de façon détaillée les orientations relatives aux contenus de l'enseignement tel qu'il est possible de les envisager dans le cadre des hypothèses structurelles de la réforme.

Les journées ont été centrées sur le double thème de la pédagogie par objectifs et de l'évaluation des résultats de l'enseignement.

Monsieur l'Inspecteur Général Faucon, Président de l'Association Amicale et le « groupe d'organisation des journées » avaient retenu ces thèmes en raison de l'importance qu'ils revêtent dans les recherches pédagogiques actuelles tant au plan national qu'au plan international. Les concepts de la pédagogie par objectifs et les techniques d'évaluation conduisent en effet à de nouvelles méthodes d'élaboration des programmes d'enseignement et à des processus qui incorporent à l'acte pédagogique lui-même l'appréciation et parfois la mesure des résultats obtenus. Des évaluations « sommatives » sont également possibles, elles devraient permettre, au terme d'une année ou d'un cycle scolaire, de mieux déterminer les investissements qui présentent les plus grandes chances d'amélioration de l'enseignement, compte tenu des finalités choisies.

Il est d'autre part évident que cette évolution, amorcée dans tous les pays, implique l'existence d'un contrôle pédagogique en forme d'évaluation et incorporant l'animation, l'information et le conseil.

Il paraissait donc important que les Inspecteurs Généraux et les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux, à partir de références choisies, examinent en commun trois thèmes essentiels :

a) Le rôle de l'Inspection dans une pédagogie par objectifs avec évaluation.

b) L'influence que la pédagogie par objectifs et l'évaluation exercent sur la formation des maîtres et sur les relations des corps

d'inspection et inspecteurs avec les Centres de Recherches et les Universités.

c) La pratique de la classe dans le cas de la pédagogie par objectifs et de l'évaluation.

La première conférence, faite par Monsieur Pinet, Directeur Général de la Programmation et de la Coordination, a permis de préciser la signification du mot « objectif » dans le programme général d'action qui détermine les répartitions du budget de l'Education. Il s'agit alors des objectifs généraux définissant les priorités d'investissement entre les secteurs éducatifs.

Dans le cadre ainsi dessiné, les objectifs pédagogiques proprement dits sont à préciser. Ils réagissent d'ailleurs sur les objectifs généraux. Mais le concept d' « objectif pédagogique » ne peut être clairement perçu que si la notion d' « évaluation des résultats de l'enseignement » est précisée. Quatre conférences ont donc abordé les aspects marquants de cette notion.

Monsieur Seibel, chef du service d'informations statistiques et économiques du Ministère, service qui comporte un département d'évaluation des résultats, a présenté les méthodes qui ont été utilisées pour tester les acquisitions des élèves de sixième en mathématiques et en français. Il a décrit ensuite les techniques actuellement mises en œuvre pour observer les cursus scolaires d'un « panel » d'élèves constituant un échantillon suffisamment significatif d'une classe d'âge.

— Le Professeur Noiset de l'U.E.R. de psychologie de l'Université de Provence a décrit les méthodes de recherches docimologiques qui s'efforcent d'élucider objectivement les comportements d'évaluation chez les enseignants.

— Le Professeur Richard de l'Université de Vincennes a présenté des recherches sur les processus d'acquisition de connaissances et sur l'organisation des programmes.

— Le Professeur Gréco, Directeur d'Etudes à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, a situé de façon critique tout le courant moderne d'évaluation objective des résultats de l'enseignement, aussi bien en ce qui concerne ses objectifs et ses méthodes que pour l'interprétation des « mesures ». L'influence de l'environnement éducatif, les significations implicites des mots du vocabulaire pédagogique moderne, ont été éclairées par la critique.

— Monsieur Bargas, qui est à la tête du département d'évaluation dans le service que dirige Monsieur Seibel, a présenté les travaux de l'UNESCO en matière d'évaluation comparée des systèmes éducatifs de plusieurs pays. Les observations faites ont permis à quelques-uns de ces pays de modifier en l'améliorant, telle ou telle partie de leur système.

A la suite de l'éclairage apporté sur des recherches en matière d'évaluation, il appartenait à Monsieur le Conseiller d'Etat Poignant de replacer la notion d'évaluation dans le cadre d'une politique déterminée au moyen d'une planification à moyen terme tenant compte des facteurs et contraintes de toutes natures.

Le panorama des problèmes d'évaluation ayant ainsi été brossé à la fois dans son cadre le plus général et dans ses aspects les plus scientifiques : ceux de la recherche en vue de connaissances, il était nécessaire de se placer au niveau de l'observation de l'enseignement tel qu'il fonctionne et à celui de la recherche appliquée. Par recherche appliquée il faut comprendre ici une recherche mise en œuvre **dans** le système et visant la détermination de critères de choix en vue de prises de décisions concernant le développement de telle ou telle innovation.

L'exposé de Monsieur Begarra, spécialiste de l'orientation au Ministère, a montré, au moyen d'exemples significatifs, les résultats qu'ont donnés les méthodes d'observation utilisées par des conseillers d'orientation travaillant avec des professeurs. Sur des effectifs d'élèves assez nombreux ces résultats mettent en évidence, non pas des relations directes de cause à effet, mais des liaisons statistiques frappantes entre les succès ou insuccès scolaires des groupes d'élèves et les stratifications professionnelles et culturelles.

L'exposé de Monsieur Palmade, directeur de l'I.N.R.D.P., a permis de mieux définir la recherche appliquée. Il a présenté le programme en cours et a attiré l'attention des participants sur l'intérêt de recherches rétrospectives (historiques), permettant de mettre en évidence les effets obtenus par un système d'enseignement et de les comparer aux intentions du législateur.

Le concept de « pédagogie par objectifs » pouvait être présenté. Il le fut par Monsieur l'Inspecteur Général Biancheri qui a su montrer que les objectifs pédagogiques que l'on pourrait appeler de « premier ordre » sont des objectifs de développement équilibré des enfants et des adolescents se traduisant par des comportements cognitifs, affectifs et psycho-moteurs. Mais pour que ces objectifs,

qui furent toujours sous-jacents aux actions éducatives puissent être organisés en des programmes de formation, il fallait que l'évaluation des comportements devienne possible de façon ordonnée et puisse être rattachée aux actes d'enseignement.

D'autre part, ces « objectifs de premier ordre » concernent l'élève comme « personne » et comme « être social ». Ils ne peuvent se définir et s'articuler qu'en tenant compte d'objectifs sociaux. Ces derniers ne sont pas tous étroitement liés au « présent de l'élève », mais ils doivent l'être quand ce « présent », ce « vécu », est un facteur déterminant du développement futur de cet élève.

Les objectifs de développement de la personne et les objectifs sociaux sont poursuivis au moyen de l'enseignement des connaissances et grâce à des activités de création et des activités physiques. Les programmes, le travail et les efforts qu'ils impliquent, constituent donc des instruments de formation dont l'étude correspond à des objectifs que l'on pourrait dire instrumentaux, immédiats, ou d'ordre deux. De plus et quand les études atteignent la phase de préparation directe à l'entrée dans la vie professionnelle, ces objectifs instrumentaux sont également des objectifs sociaux.

Le concept de programmes par objectifs comportementaux ou d'ordre un, se dégage de ces analyses. Dans la pratique il est ou serait actuellement nécessaire que de tels programmes, qui supposent la formation à des méthodes d'évaluation toutes nouvelles, soient accompagnés des programmes de connaissances rédigés suivant les modes descriptifs habituels.

Il restait à savoir si les activités normales de l'Inspection Générale et des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux, leur permettraient, le jour où les recherches sur les programmes par objectifs auront atteint des résultats opérationnels, d'exploiter ces résultats.

Monsieur l'Inspecteur Général Ballandras, en décrivant ce qui était fait pour l'observation, l'étude et l'évaluation de l'enseignement précoce d'une langue vivante en France, a montré que cette exploitation était possible moyennant des conditions d'organisation et de durée.

Messieurs les Inspecteurs Généraux Campan et Magnier ont exposé les premières expériences d'inspections coordonnées et les perspectives qu'elles ouvrent en ce qui concerne les relations des groupes d'inspection, des autorités académiques et des enseignants. Ils ont montré qu'en matière d'appréciation globale des résultats pédagogiques, ces inspections permettraient de mieux interpréter



les évaluations quantitatives qui, par leur nature même, ne peuvent pas prendre en compte tous les facteurs et ne suffisent pas à expliquer la genèse des résultats mesurés.

Enfin, le Représentant Permanent de l'Inspection Générale de l'Instruction Publique a proposé, à la lumière des diverses conférences, une suite de réflexions sur les comportements d'inspection et a posé quelques questions sur des études qui pourraient éventuellement être abordées au cours des missions d'inspection.

Lucien Géminard.

---

Nous avons appris, pendant les vacances d'été, la mort de François GOBLOT, fondateur des Cahiers Pédagogiques.

Agrégé de philosophie, animateur des Eclaireurs de France, François GOBLOT avait été choisi en 1945, par Gustave MONOD pour créer le bulletin des classes nouvelles qui devait devenir « LES CAHIERS PEDAGOGIQUES ». Il se trouva ainsi étroitement mêlé aux activités de notre maison dès son origine. Les Cahiers devaient connaître par la suite le développement que l'on sait. Revue « faite par des professeurs pour des professeurs », les Cahiers ont su incarner pour les enseignants l'esprit de liberté et d'honnêteté intellectuelle cher à leur fondateur. Avec une équipe nouvelle, mais dans la voie ouverte par François GOBLOT, les Cahiers Pédagogiques continuent et sont le plus bel hommage qu'on puisse rendre à sa mémoire.

---

## CONDITIONS D'ADHESION

### FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 20 F - membres bienfaiteurs : 30 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 Paris.

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

**ALLEMAGNE FEDERALE** : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — **ANGLETERRE** : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — **ARGENTINE** : LIBRERIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buneos Aires. — **AUSTRALIE** : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — **AUTRICHE** : MORAWA ET Cie, Wollzeile 11, Vienne 1010. — **BELGIQUE** : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Île, Bruxelles 1070. — **BRESIL** : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Decio Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — **CANADA** : LIVRES REVUES ET PRESSE ING, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.Q. — **CHILI** : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — **CONGO** : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — **COTE-D'IVOIRE** : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — **DANEMARK** : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — **ESPAGNE** : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — **ETATS-UNIS** : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — **FINLANDE** : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — **GRECE** : G.C.ELEETHEROUDAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — **HOLLANDE** : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — **HONGRIE** : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — **ILE MAURICE** : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — **ISRAEL** : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECK, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — **ITALIE** : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 1 20142 Milan. — **JAPON** : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — **LIBAN** : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — **MADAGASCAR** : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — **MEXIQUE** : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — **NORVEGE** : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — **PEROU** : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — **POLOGNE** : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — **PORTUGAL** : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Venda Nova, Amadora. — **ROUMANIE** : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivitet N° 64/66, Bucarest. — **SUEDE** : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — **SUISSE** : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — **TCHECOSLOVAQUIE** : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — **TUNISIE** : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — **TURQUIE** : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istamboul. — **URUGUAY** : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — **VENEZUELA** : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — **YOUGOSLAVIE** : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECE MLADOST, Resident in Zagreb Illica 30, Zagreb.

---

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication