

diversité

Entretien avec **Jean-François Chanet**

« *Reconnaître la particularité ne signifie pas promouvoir le particularisme...* »

Jean-François Chanet est recteur de l'académie de Besançon.

Entretien réalisé par Martine Carn, Brigitte Darchy-Koechlin, Fabienne Federini et Marie Goiset (DGESCO) en octobre 2015.

En 1996, Jean-François Chanet a publié un ouvrage issu de sa thèse de doctorat en histoire et intitulé *L'École républicaine et les petites patries*¹. Dans le cadre de la réforme territoriale, il a été désigné par le Conseil des ministres du 31 juillet 2015 recteur « préfigurateur » chargé de conduire la concertation en vue de l'organisation d'une « coopération renforcée » entre les académies de Besançon et de Dijon, destinées à former en 2016 une même « région académique », la Bourgogne Franche-Comté. C'est à ces différents titres que nous avons souhaité nous entretenir avec lui.

DGESCO. Dans *L'École républicaine et les petites patries*, vous faites référence à une circulaire de Jules Ferry du 23 septembre 1880 dans laquelle il rappelle ceci : « Pour que l'école se fasse aimer et apprécier de tous, il faut qu'elle s'approprie aux convenances locales, qu'elle se plie aux circonstances et aux traditions, qu'elle joigne la fixité, qu'elle doit garder dans ses caractères essentiels comme institution nationale, la souplesse et la variété dans les formes secondaires, sans lesquelles elle cesserait d'être une institution vraiment communale. Aussi convient-il que chaque conseil départemental reste maître d'adopter pour son ressort, sous réserve de la sanction du conseil supérieur,

toutes les mesures qui, sans être contraires aux règles communes, lui paraîtront répondre à des besoins particuliers » (p. 206-207).

Dans la lignée de cette circulaire de Ferry, il semblerait que l'école ait été prise dans une tension contradictoire, ou du moins, dans une ambivalence : prendre en compte le spécifique (« les besoins particuliers ») pour aller vers l'universel, sans pour autant le reconnaître pleinement. C'est le cas encore aujourd'hui pour la Charte des langues régionales qui n'est pas encore ratifiée par la France, par exemple. Qu'en pensez-vous ? Quelles sont, selon vous, les autres manifestations de cette tension ou ambivalence ?

Jean-François CHANET. Dans un petit livre intitulé *Langues de France : osez l'Europe !*, l'ancien maire de Quimper et député européen Bernard Pognant soulignait ce paradoxe : alors que tout nouveau pays adhérent au Conseil de l'Europe doit

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

obligatoirement adopter la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, la France – dont nul ne songe à contester qu'elle ait compté parmi les fondateurs de ce qui est devenu l'Union européenne et même porté, dès le XIX^e siècle, par la voix de Victor Hugo, l'idée de l'unité européenne – n'a toujours pas ratifié cette charte, au motif que le Conseil constitutionnel a jugé qu'elle remettrait en cause deux principes fondamentaux de notre République, celui de son unité et de son indivisibilité et celui de l'égalité devant la loi².

Ce que vous désignez comme une tension ou une ambivalence demeure, donc.

Cette tension est liée à notre histoire, depuis la Révolution de 1789. Là où existait, selon Mirabeau, un « agrégat inconstitué de peuples désunis », les constituants ont créé le département, forme territoriale que Bonaparte a consolidée par l'institution préfectorale. Inutile de souligner sa solidité persistante : il suffit d'observer le tour qu'a pris une réforme territoriale initialement inspirée par la volonté de supprimer le département. Marie-Vic Ozouf a bien résumé la pensée des constituants : ils entendaient « diviser pour unir³ ». La défaite des girondins a rendu le fédéralisme suspect dans notre tradition républicaine, que ce soit en 1793, où il a été combattu comme contre-révolutionnaire, ou en 1871, à l'inverse, en raison de ses liens avec les communes de Paris et de province.

Mais ce clivage structurant dans notre vie politique a eu un grand avantage. Il a obligé à la transaction, au compromis. Après tout, c'est la preuve que nous, Français, sommes aussi capables de réalisme, de pragmatisme, que d'autres. C'est particulièrement vrai

d'un homme d'État comme Jules Ferry. On le voit bien dans la manière dont il a conduit la transformation de notre système scolaire. C'est la même logique qu'on retrouve dans l'organisation actuelle de l'enseignement des langues régionales dans notre pays. Elles ne sont pas des passagères clandestines de notre école ; elles figurent, avec les langues anciennes, parmi les enseignements complémentaires prévus par la réforme du collège.

Comment ne pas retenir, par ailleurs, dans la citation que vous faites de la circulaire du 23 septembre 1880, la notion de « besoins particuliers » ? Comme vous le

les vertus de l'interaction entre les élèves à besoins particuliers et les autres ne sont plus à démontrer

savez, elle est aujourd'hui surtout attachée au double objectif d'inclusion de tous les élèves et d'individualisation de leurs parcours. Le fait de distinguer des élèves « à besoins éducatifs particuliers », qu'il s'agisse d'enfants handicapés ou d'enfants de voyageurs, signifie que l'on

passé par la nécessaire reconnaissance de la particularité, non pour consacrer un particularisme, mais bien pour emprunter la voie de médiation appropriée vers l'universel. À cet égard, nous avons fait d'immenses progrès depuis Jules Ferry. Les vertus de l'interaction, dès qu'elle devient possible, entre les élèves à besoins particuliers et les autres ne sont plus à démontrer.

DGESCO. N'y a-t-il pas, derrière la notion d'universel, celle d'émancipation par l'école ? L'individu doit-il être arraché à ses intérêts particuliers, à ses particularismes sociaux, à ses différentes appartenances, notamment familiales, pour devenir un « homme sans qualités » finalement ? En quoi cette conception initiale visant les enfants des « petites patries » (Bretagne, Corse, Pays basque, notamment) pèse-t-elle encore aujourd'hui ? Et comment l'école peut-elle répondre de manière satisfaisante aux exigences de l'universel en reconnaissant les particularismes ?

J.-F. C. Je ne vois pas de raison de renoncer à la définition que donnait Alain en 1914 de « cette admirable institution de l'enseignement laïque » : « C'est un enseignement qui égalise et qui délivre »⁴. À nous

d'agir pour que ce ne soit pas là seulement une formule incantatoire. C'est, me semble-t-il, le sens de la « refondation » engagée en 2012, et poursuivie avec méthode dans la réforme du collège.

■ 2 Bernard Poinant, *Langues de France : osez l'Europe !*, Montpellier, Indigène éditions, 2000.

■ 3 Marie-Victoire Ozouf-Marignier, *La Formation des départements. La représentation du territoire français à la fin du XVIII^e siècle*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1989.

■ 4 Alain, *Les Propos d'un Normand de 1914*, Propos du 23 février 1914, Paris, Institut Alain, 2001, p. 68.

Mais il ne s'agit certes pas de produire un « homme sans qualités ». Nous ne concevons plus l'égalité et l'émancipation à la manière spartiate de Le Peletier de Saint-Fargeau. Il ne s'agit pas d'effacer ou d'occulter, mais d'ajouter, pour élever. Cette prise en compte de la diversité offre un intérêt tant didactique que pédagogique. Être initié tôt à la pluralité des langues aide, on le sait, à l'apprentissage de chacune. Il faut à cet égard espérer que l'anglais pourra bientôt être considéré comme une discipline comme les autres, comme le français et les mathématiques, ce qui le ferait sortir de la catégorie de première langue vivante quasi obligatoire et permettrait de développer l'enseignement des autres langues vivantes sur d'autres bases. De même, pour revenir aux enfants handicapés par exemple, rien de tel – à la condition que soient assurés la formation et l'accompagnement dont les professeurs ont besoin – que leur inclusion dans des classes ordinaires pour que s'incarnent aux yeux de tous les élèves la diversité des aptitudes et des talents humains.

Reconnaître la particularité ne signifie pas promouvoir le particularisme, qui distingue et sépare, mais prendre la mesure de l'altérité pour mieux comprendre et mieux sentir ce qui unit. C'est aussi pourquoi le « devoir de mémoire », systématiquement invoqué dans notre pays si attaché à la commémoration, deviendrait vite dangereux si on ne le concevait pas, du point de vue de sa valeur éducative, avant tout comme un besoin d'histoire.

DGESCO. Dans la mission donnée à l'école de former des citoyens, n'y a-t-il pas aussi cette volonté d'élever l'enfant, c'est-à-dire de le « porter vers le haut », pour l'amener à se constituer comme « être politique » distinct de l'« être social » qu'il peut être par ailleurs ? Ne peut-on pas du reste se demander si cette conception n'est pas

intrinsèquement source de tensions entre la famille, l'école et le territoire ?

De quelle manière l'école aujourd'hui peut-elle résoudre ces tensions dans le cadre de modalités nouvelles de partenariat avec les familles, d'une part, et avec les partenaires du territoire, d'autre part ?

J.-F. C. Remplir cette mission réclame aujourd'hui une diversité accrue de qualifications. Nous devons à la fois accorder le plus grand soin à la formation initiale des enseignants et admettre que, si complète, si bien conduite qu'elle soit, elle ne peut leur fournir le viatique professionnel où ils pourront puiser jusqu'à la fin de leur carrière. L'organisation des enseignements dans nos écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) oblige précisément à penser un continuum entre formation initiale et formation continue. Dans ce continuum, une place importante revient en effet à ce qu'Ernest Renan appelait, dans une conférence de 1869, « la part de la famille et de l'État dans l'éducation ⁵ ». Ces parts respectives ont bien changé depuis lors, ne serait-ce que parce que d'autres acteurs sont intervenus dans l'éducation et y ont aujourd'hui une place reconnue. L'action de l'État n'est pas séparable de celle des collectivités locales, auxquelles la compétence a été déléguée dans des domaines essentiels aussi bien pour les besoins matériels que pour l'organisation pédagogique de notre école. Il suffit de penser à la réforme des rythmes scolaires ou à l'équipement numérique des établissements. Après le temps des controverses sur la mise en place des activités périscolaires, le temps de la généralisation des projets éducatifs territoriaux (PEDT) devra être suivi d'une évaluation qui permettra d'harmoniser les contenus, aujourd'hui encore disparates, et de rendre plus égales les conditions d'accès à tous les enfants.

DGESCO. Dans le cadre de votre fonction de recteur de l'académie de Besançon, comment appréhendez-vous, justement, cette question du rapport entre les orientations nationales et les adaptations nécessaires qu'elles supposent au niveau local ? Quels liens faites-vous avec la réussite éducative ? En quoi cela peut-il contribuer à réduire les inégalités scolaires ?

J.-F. C. Ces adaptations effectivement nécessaires s'inscrivent dans un projet académique. Chaque académie a le sien. Celle de Besançon présente de forts contrastes entre territoires

⁵ Le texte de cette conférence a, de façon significative, été placé par Ernest Renan à la fin de son célèbre ouvrage, *La Réforme intellectuelle et morale*, publié au lendemain de la défaite française de 1871.

ruraux et urbains – plus précisément, entre des terroirs dominés par l'économie laitière et les migrations de travail frontalières et d'autres, notamment dans la Haute-Saône, où l'activité agricole souffre et où des PMI innovantes, bien placées sur un marché mondial, ne peuvent assurer à elles seules la prospérité locale ; ou encore entre l'Aire urbaine du Nord Franche-Comté (Belfort, Montbéliard, Héricourt, Delle), qui regroupe 309 000 habitants, soit 50 000 de plus que le département du Jura tout entier, et un bassin d'emploi comme celui de Saint-Claude, peuplé de 45 000 habitants, enclavé et plus touché par le chômage que le reste de ce même département du Jura. Parmi les choix académiques, je citerais deux mesures que je revendique en cette rentrée 2015 : l'égalisation du taux d'encadrement entre tous les départements dans le premier degré, et l'ajout de moyens supplémentaires par rapport aux orientations nationales dans l'éducation prioritaire (nous avons 4 REP+ et 12 REP).

Pour illustrer la distinction entre réussite scolaire et réussite éducative, j'ai créé l'an dernier une nouvelle cérémonie de fin d'année que j'ai proposé d'appeler les « Victoires de l'École ». Il ne s'agit pas en effet de récompenser seulement les mentions « Très bien » au baccalauréat, mais tous les types de victoires remportées, que ce soit dans l'adversité ou la maladie, dans l'entraide, la vie associative ou l'activité sportive. J'espère avoir des imitateurs dans d'autres académies mais d'ores et déjà, les deuxièmes « Victoires de l'École » sont programmées pour le début juillet 2016.

Nous mettons par ailleurs à profit le partenariat qui nous lie avec le Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO) pour adapter à nos établissements les dispositifs canadiens de promotion des comportements positifs. Nous pouvons disposer à présent d'une synthèse des enquêtes « climat scolaire » réalisées en 2014 et en 2015 dans 36 collèges. Ces enquêtes offrent un bel exemple de « recherche-action » conduite

par un groupe de travail animé par le proviseur « vie scolaire » et qui inclut des chercheurs de l'Université de Franche-Comté. En 2015-2016, nous allons former huit enseignants, destinés à devenir des « coachs au soutien aux comportements positifs » (SCP) et nous les envoyons dans ce but en formation au Canada, en octobre.

Votre question renvoie à un autre partenariat qui me tient particulièrement à cœur, celui qui concerne l'Éducation nationale et l'éducation populaire. Initialement, dans la première moitié du XIX^e siècle, l'idée d'éducation populaire signifiait qu'il importait de remplir un besoin social et politique non encore satisfait, en l'absence d'obligation, de gratuité et de généralité de l'accès de tous les enfants à une école. À partir du moment où cette obligation et cette généralisation ont existé, la notion a évolué vers le complément jugé nécessaire à une instruction primaire qui restait superficielle et de courte durée. C'est l'une des prises de conscience du temps de l'affaire Dreyfus et elle a conduit au beau mouvement des universités populaires – de courte durée cependant, lui aussi. Au XX^e siècle, la séparation s'est accentuée, l'éducation populaire a été soit laissée à l'initiative des organisations syndicales, soit développée sous la forme d'une professionnalisation distincte, sous le nom notamment d'animation socioculturelle. Beaucoup des problèmes auxquels nous sommes confrontés aujourd'hui, qu'il s'agisse de resserrer les liens entre la famille et l'école lorsque la première vit dans un grand éloignement culturel par rapport à la seconde, ou de mieux prévenir le décrochage scolaire si nous voulons éviter d'avoir à dépenser beaucoup de ressources pour y remédier en aval, beaucoup de ces problèmes, donc, seront traités plus efficacement si nous parvenons à mieux faire travailler ensemble un monde enseignant et un monde associatif qui partagent les mêmes objectifs, ont la même volonté et où existent dans les mêmes proportions de vraies compétences et de grands dévouements.

DGESCO. Sachant que ce que l'on perçoit comme un « territoire » n'est jamais qu'un construit arbitraire répondant souvent à plusieurs logiques (géographique, physique, institutionnelle, historique, affective, etc.), comment, dans le cadre de votre mission de recteur préfigurateur, envisagez-vous la reconfiguration du territoire qui est le vôtre ? À partir de quelles logiques la pensez-vous ? Selon quelles modalités de travail aussi ? Avec quelles conséquences possibles ?

J.-F. C. Je ne suis pas sûr qu'on doive présenter le « territoire perçu » comme vous le faites. Qu'il y ait là une construction sociale, aucun doute, mais pourquoi arbitraire ? Si vous voulez suggérer qu'elle ne répond pas à un déterminisme, géographique ou autre, soit. Mais le fait d'être un héritage historique d'origine éventuellement accidentelle ne signifie pas, pour un territoire, qu'il soit l'objet d'une appropriation identitaire de moindre intensité qu'un autre. En Franche-Comté, nous en avons un remarquable exemple avec le Territoire de Belfort. Né de la défaite de 1871, on pouvait penser que ce territoire serait rattaché à son département d'origine, le Haut-Rhin, après la victoire de 1918. Il n'en a rien été, et l'hypothèse d'un rattachement à l'Alsace n'a pas même été sérieusement envisagée lorsqu'est venue en discussion la fusion des deux régions Bourgogne et Franche-Comté. Analysant le « mouvement complexe dans les catégories de perception savante » des territoires, Jean-Claude Chamboredon a bien montré que celles-ci aussi ont pu définir, « selon une modalité qu'on peut dire performative, des ressorts territoriaux comme espaces d'adhésion et supports d'identité »⁶. Au demeurant, le rôle du recteur n'est pas de rechercher la coïncidence ou la réduction de l'écart entre le territoire abstrait de l'administration et le territoire vécu des populations, mais de tirer le meilleur parti des échelles territoriales à sa disposition pour atteindre le plus efficacement possible ce qui est son « cœur de cible », l'établissement scolaire. Le préfet et le recteur sont deux incarnations de l'héritage napoléonien dans la France contemporaine. Mais Napoléon avait ses raisons de ne pas inscrire leur

la réforme territoriale justifie et permet de passer à une action plus volontariste

action dans le même cadre territorial, le département pour l'un, l'académie pour l'autre. L'unique expérimentation d'académies départementales a été de courte durée⁷. L'Éducation nationale offre une ramification qui lui impose de travailler avec toutes les collectivités, de la région à la commune ou à la communauté de communes. Le pilotage académique passe par les inspecteurs d'académie-directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (IA-DASEN), mais il ne consiste pas dans l'addition ou la juxtaposition de pilotages départementaux. Il y a évidemment là un des principaux enjeux de la réforme territoriale pour l'Éducation nationale. La perspective de fusions entre académies étant écartée, la réforme territoriale justifie et permet de passer, s'agissant de la gouvernance académique, à une action plus volontariste, une action qui, si l'on veut faire efficacement converger les politiques académiques au sein de régions agrandies et unifiées, suppose à la fois d'emprunter à l'académie ou aux académies voisines ce qu'elles font éventuellement mieux que soi et d'obtenir que, réciproquement, elle ou elles adoptent les modes d'organisation ou les outils dont on a éprouvé l'utilité. Dans le cas des académies de Dijon et de Besançon, par exemple, où nous avons une communauté d'universités et d'établissements (COMUE) et une seule, qui réunit donc les universités des deux académies, nous allons mettre en place une division interacadémique de l'enseignement supérieur. Il doit être clair que cette évolution prendra du temps, pour des raisons à la fois fonctionnelles et politiques. On ne change pas du jour au lendemain une organisation qui mobilise des effectifs aussi nombreux et dispersés que ceux de l'Éducation nationale, ce qui ne signifie pas qu'il soit impossible de la changer, ou que ces effectifs soient par principe hostiles au changement. Il ne faut pas confondre égalisation, au sens de progrès dans l'équité, et nivellement. Cela nous renvoie à la souplesse, au pragmatisme nécessaires dans la prise en compte des particularités dont nous parlions en commençant. Encore ne s'agit-il pas seu-

lement de tenir compte de critères objectifs, statistiques, de différenciation entre les territoires. En démocratie, il faut aussi rechercher le consentement des acteurs, donc s'appuyer sur un dialogue social respectueux et confiant.

■ 6 Jean-Claude Chamboredon, « Carte, désignations territoriales, sens commun géographique : les "noms de pays" selon Lucien Gallois », *Études rurales*, Vol. 109, n° 1, 1988, p. 5-54.

■ 7 Des académies départementales ont été mises en place en vertu de la loi Falloux de 1850. Dès 1854, Hippolyte Fortoul, ministre de l'Instruction publique de Napoléon III, rétablissait seize académies regroupant de trois à neuf départements.