



QUI SONT NOS ELEVES AUJOURD'HUI ?

Journée d'étude de l'Association Professionnelle
de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale

Lycée Guillaume Tirel - 75014 Paris.

25 octobre 2012

Journée d'étude 2011

Qui sont nos élèves aujourd'hui ?

Sommaire

| | |
|--|------|
| Présentation | p.3 |
| Interventions | |
| Première partie : | |
| - De l'enfance à l'âge adulte : quelles jeunessees ? Par l'INJEP | p.4 |
| - Adolescence et autorité Par le professeur Daniel Marcelli | p.7 |
| - Les leçons du périscolaire Par Eric Favey | p.17 |
| Deuxième partie : | |
| Première table ronde : <i>Nouveaux élèves, nouvelles pratiques</i> | p.23 |
| Introduction par Robert Chapuis | |
| Intervenants : | |
| • Françoise Clerc | p.24 |
| • Anthony Lozach | p.29 |
| • Janine Nahmias | p.32 |
| • Alain Ricci | p.35 |
| • Jean Lambret | p.37 |
| • Marc Gibert-Guerber | p.39 |
| Deuxième table ronde : <i>Comment aider aujourd'hui les élèves à s'orienter ?</i> | |
| Introduction par Michel Pérez | p.41 |
| Intervenants : | |
| • Aziz Jellab | p.42 |
| • Pascal Charvet | p.52 |

Présentation de la journée

Par Robert CHAPUIS

L'école prend en charge tous les enfants durant la période où ils passent de l'enfance à l'adolescence et les oriente, à travers différents parcours de formation, durant leur passage à l'âge adulte. Telle est la vocation du système scolaire depuis un demi-siècle.

De quels enfants s'agit-il ? On constate que nos sociétés ont profondément changé, sous l'influence de la modernisation, de l'urbanisation, de la mondialisation, des évolutions techniques (notamment celles de la communication). Les mœurs ont changé, avec des décalages importants, selon les générations, les origines, les conditions de vie. Les modes de consommation ont évolué dans des sens apparemment contradictoires : l'uniformisation et l'individualisation. Les enfants sont devenus une cible : en tant que consommateurs, mais aussi comme vecteurs de la consommation familiale. La famille, précisément, a aussi changé. Si l'on ne constate pas « la mort de la famille » dont parlait Daniel Cooper, on voit bien que la structure familiale a fortement évolué. Fondée jadis sur la permanence du couple et l'autorité du chef de famille, elle repose désormais sur le libre consentement réciproque et a perdu son caractère « sacré ». Les familles monoparentales sont nombreuses, surtout dans certains quartiers, les familles recomposées sont de plus en plus fréquentes et les couples homosexuels aspirent désormais à une vie familiale à travers l'adoption d'un ou plusieurs enfants. L'enfant unique devient de plus en plus rare : la démographie française est en expansion à la différence d'autres pays européens. Il existe des familles nombreuses et des frères ou sœurs peuvent s'ajouter au gré de la recombinaison des familles.

Ces évolutions ont des conséquences sur l'enfant, sur ses modes de socialisation, mais aussi sur sa personne et son regard sur lui-même. On le dit parfois plus rapidement adulte, parfois plus longtemps adolescent, ou encore un enfant attardé ! L'école qui l'accueille n'est pas le seul lieu ni le seul moyen de formation, ce qui produit des différences, voire des inégalités considérables entre les élèves, selon le milieu dans lequel ils vivent et selon la situation affective où ils se trouvent. L'école, qui a mission de former tous les élèves et de leur donner les mêmes chances d'un avenir conforme à leurs capacités, peut-elle compenser ces inégalités ? Doit-elle prendre en compte, dans sa pédagogie, son organisation, ses procédures, l'évolution de la société et de la cellule familiale ? A-t-elle une responsabilité déterminante dans le passage de l'enfance à l'âge adulte, c'est-à-dire dans ce processus complexe qu'on appelle adolescence ? Comment peut-elle être à la fois la même pour tous et adaptée à chacun ?

Telles sont les quelques-unes des questions que nous avons souhaité nous poser durant notre journée d'étude 2012 sur le thème : « **Qui sont nos élèves aujourd'hui ?** »

Nous nous sommes réunis le jeudi 25 octobre 2012, entre 9h et 17h30, au lycée Guillaume Tirel -237 Bd Raspail-75014 Paris.

Notre débat a été enrichi par l'intervention de chercheurs et de praticiens compétents sur ces questions. Des tables rondes ont été réunies avec nos collègues, des enseignants et des chefs d'établissement qui ont pu nous communiquer leurs expériences et leurs observations

Première partie

De l'enfance à l'âge adulte : quelles jeunessees ?

Par l'Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire (INJEP)

Deux jeunes chercheurs de l'INJEP, Yaelle Amsellem-Mainguy et Joaquim Timoteo, sont venus présenter un ouvrage rédigé dans le cadre de l'INJEP : un « Atlas des jeunes en France : les 15-30 ans, une génération en marche ». Publié en septembre 2012 par les éditions Autrement, avec une préface de la sociologue Cécile Van de Velde, il présente 35 chapitres accompagnés de nombreux tableaux sur la jeunesse d'aujourd'hui. Ils sont classés en cinq rubriques :

- Portrait d'une génération
- Devenir adulte
- Peut-on parler d'une culture jeune ?
- Etre et se mettre en danger
- S'engager.

C'est un ouvrage facile à lire, y compris par les jeunes eux-mêmes (chaque rubrique est précédée d'une BD !). Il comprend une mine de renseignements, avec des commentaires tout à fait pertinents. Pour mieux le connaître, le plus simple est de se le procurer.

Néanmoins, les auteurs en ont extrait un certain nombre de remarques dont on peut faire ici le résumé.

Pour faire un portrait de la jeunesse, on ne manque pas de clichés : le plus bel âge de la vie..., la génération Y..., la génération Tanguy... Mais il faut aller voir de plus près. Pour cerner la génération des 15-30 ans aujourd'hui, plusieurs questions se posent :

- Comment et à quel moment passent-ils à l'âge adulte ?
- Sont-ils plus en difficulté aujourd'hui qu'hier ?
- Se mettent-ils plus en danger ?
- Quelle place prennent-ils dans l'espace public ?
- Sont-ils si désintéressés des enjeux de la société qui les entoure ?
- Qu'en est-il de leur engagement ?

Une enquête autour de ces questions ne peut laisser de côté les jeunessees en outre-mer. On y trouve en effet une population jeune avec une fécondité soutenue : 35 % des habitants des DOM ont moins de 20 ans contre 25 % en métropole (2009). La situation est contrastée dans les 5 départements, mais les mêmes difficultés apparaissent en fin de scolarité et pour une décohabitation. La migration est souvent la solution, au moins jusqu'à 25 ou 30 ans. On constate d'ailleurs que « *les jeunes des DOM peu diplômés sont moins touchés par le chômage en métropole que ceux résidant dans leur département* ».

Si l'on s'intéresse plus globalement aux valeurs de référence des jeunes, on trouve d'abord la famille et le travail. La famille est pour 9 jeunes sur 10 le domaine le plus important de leur vie, même s'ils ne se réfèrent plus à la famille traditionnelle. Le travail, lui, est un élément essentiel de la construction de l'identité sociale, c'est pourquoi il est valorisé aussi bien par les jeunes que par les

adultes. Viennent ensuite les relations amicales qui constituent le domaine le plus important de leur vie pour près de 6 jeunes sur 10. Politique et religion sont moins valorisées. Néanmoins les jeunes discutent de politique avec leurs amis. Ils privilégient des formes de participation de type protestataire : près d'un jeune sur deux a déjà participé à une manifestation.

En poussant plus loin l'enquête sur la famille, on constate une diversification des modèles familiaux : les mariages sont moins fréquents, l'âge de la première maternité augmente et de nouvelles formes de vie familiale se développent. Il reste que les solidarités familiales sont importantes : l'aide à distance permet d'expérimenter une première forme d'autonomie. Cette distance est appréciée : les moins de 30 ans voient plus souvent leurs amis que leur famille... Pour construire sa famille, on attend un peu : l'âge moyen du premier enfant est autour de 30 ans pour les femmes et 32 ans pour les hommes.

Concernant l'emploi, l'entrée est difficile : 8 jeunes sur 10 accèdent à leur premier emploi en moins de 6 mois, mais ce n'est pas un emploi stable. Près de ¾ des jeunes de moins de 25 ans effectuent un CDD, un contrat d'intérim ou un contrat aidé. Le diplôme, on le sait, protège toujours. A l'inverse, l'origine territoriale, en particulier dans les zones dites sensibles, stigmatise les jeunes de ces quartiers.

La question du logement intervient très vite et freine souvent la décohabitation. La mobilité résidentielle dépend du type d'études poursuivies, des catégories sociales d'origine, du niveau de vie. L'indépendance résidentielle dépend largement des solidarités familiales sur le plan financier. On va vers de nouveaux modes d'habitat : les foyers de jeunes travailleurs peuvent être un point d'appui en cas de mobilité géographique, la colocation est de plus en plus fréquente, etc...

Pour toutes les raisons déjà évoquées, la précarité est souvent la règle. L'argent de poche est réservé au « superflu ». Les salaires sont faibles : en 2009, le salaire annuel moyen des moins de 25 ans est presque de moitié (44 %) inférieur à celui des plus de 50 ans, 23 % des 18-24 ans vivent sous le seuil de pauvreté (moins de 954 euros par mois).

Si l'on passe aux loisirs, on note l'importance des ami(e)s. Après 15 ans, les jeunes sont partagés entre les amis et les activités extra-scolaires. Les jeunes préfèrent partir entre eux : c'est l'intérêt des « colonies de vacances » dont on note le rebond. Le Bafa est d'ailleurs une sorte de transition vers l'âge adulte. Internet et les jeux vidéo sont devenus essentiels. On joue chez soi, après les cours, et les 16-24 ans passent plus de temps en ligne que devant la télévision. Les jeux vidéo sont plutôt une pratique masculine : pour les 13-19 ans, ils concernent 85 % des garçons et seulement 43 % des filles. La lecture n'est pas pour autant délaissée, mais il s'agit surtout de titres à succès (Harry Potter, Twilight...). Les jeunes lisent plutôt plus que les aînés : 1/3 des plus de 15 ans ne lit aucun livre contre 43 % des plus de 65 ans.

Ils sont nés avec Internet, de ce fait l'expression NTIC n'a guère de sens pour eux : c'est leur mode normal de communication. Le téléphone portable est un outil du quotidien, c'est un lien individuel, on le personnalise. Les blogs et les réseaux sociaux vont de pair : on se met en scène en même temps que l'on communique.

Qu'en est-il de l'engagement ? Il n'a pas le même sens que pour les générations précédentes. Il sert à se tester, à s'exprimer ou à découvrir la société. 85 % des 15-35 ans font confiance aux associations

pour faire évoluer la société de façon positive. Elles permettent de « concrétiser » l'action. Depuis 1990, 38 % des jeunes sont membres d'au moins une association. Ce taux reste stable. Les garçons se retrouvent plus nombreux dans les associations sportives ou de loisirs, tandis que les filles sont davantage présentes dans les associations caritatives ou liées à l'environnement.

Cette jeunesse est l'objet de diverses politiques publiques, en matière de santé, d'accompagnement à l'emploi, d'information sur des dispositifs de soutien ou d'engagement (service civique). Elle est évidemment particulièrement concernée par les politiques en matière d'éducation : elles fournissent l'accès à la culture, au savoir (et au diplôme) et à leur orientation dans la vie sociale.

Adolescence et autorité

Par le Professeur Daniel Marcelli¹

Pour répondre à la question posée sur la relation entre l'adolescent et l'autorité, M. Marcelli s'est appuyé sur le texte suivant :

L'autorité, un fait naturel ou culturel ?

On dit couramment d'une personne qui exerce l'autorité avec discernement qu'elle a « naturellement » de l'autorité. Cette expression si banale dans le langage est d'une redoutable ambiguïté. Je me contenterai d'une seule citation mais on pourrait en trouver des milliers. Voici ce que dit M. Gauchet, philosophe contemporain, qui a beaucoup écrit sur l'éducation et l'autorité, dans son dernier ouvrage : « L'autorité suppose l'incarnation dans une personne... elle se loge dans ce qui n'appartient qu'à elle... elle est en quelque sorte native, elle se communique peu ou mal² » Que veut-on nous dire par là ? Que le fait d'avoir de l'autorité est dans la nature même de cette personne ? Ainsi il y aurait ceux qui, par nature, ont de l'autorité et ceux qui, par nature, en serait dépourvu ? On n'est pas loin ici d'un modèle génétique : y a-t-il un gène et un modèle neuro-biologique de l'autorité ?

Du pouvoir à l'autorité : le défi démocratique.

On le sait, les Grecs ne différençaient pas la notion d'autorité de celle du pouvoir et, pour eux, ce pouvoir était clairement un attribut de la nature. Par nature, l'homme avait le pouvoir sur l'animal, le maître sur l'esclave, le maître de maison sur sa maisonnée, en particulier sa femme et l'adulte sur l'enfant. Aristote le déclare sans ambages : « C'est la nature qui donne pouvoir, au père sur ses fils, aux générations précédentes sur celles qui suivent et au roi sur les sujets de la royauté³ ». Pendant des siècles, cette citation où les traducteurs remplacent très souvent le mot « pouvoir » par celui « d'autorité » sera utilisée pour cautionner cette dimension supposée naturelle de l'autorité. Jusqu'à nos jours, le modèle de l'éducation et du rapport parent/enfant sera le pivot métaphorique de la compréhension de l'autorité dans la société : par nature les adultes sont plus forts que les enfants et par nature ils ont de ce fait pouvoir d'abord, autorité ensuite sur eux puis par extension l'homme sur la femme, le roi sur ses sujets, la génération d'avant sur celle qui suit, etc. Un adulte est plus fort qu'un petit enfant, c'est incontestable, de même souvent un homme par rapport à une femme. Mais un maître par rapport à un esclave, un roi par rapport à un sujet, un adulte par rapport à un adolescent... ? Cela devient plus compliqué à justifier : on perçoit aisément la dérive depuis le fait physiologique brut, l'adulte est plus fort que l'enfant, au fait purement culturel du rapport entre le

¹ Professeur de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent à la faculté de médecine de Poitiers. Chef de service et responsable de pôle au Centre hospitalier Henri Laborit de Poitiers.

² M. Gauchet, « Fin ou métamorphose de l'autorité » in : Conditions de l'éducation, M.C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi, Stock, 2008, p. 156.

³ Aristote, *Ethique à Nicomaque*, Flammarion, 2008, IX, 5.7.1., p. 325.

père et sa maisonnée, le maître et l'esclave, le roi et ses sujets. Alors, l'autorité, un fait de nature ou un fait de culture?

En inventant le concept d'autorité les Romains ont voulu se dégager du poids de cette nature et lui donner une origine liée au passé. Hannah Arendt a repris cette distinction entre le pouvoir et l'autorité et a proposé cette définition devenue célèbre pour caractériser l'autorité dans la société traditionnelle. Je la cite : « la relation d'autorité entre celui qui commande et celui qui obéit ne repose ni sur une raison commune ni sur le pouvoir de celui qui commande ; ce qu'ils ont en commun, c'est la hiérarchie elle-même, dont chacun reconnaît la justesse et la légitimité et où tous les deux ont d'avance leur place fixée⁴ ». L'autorité est ainsi inscrite dans un rapport hiérarchique et non plus dans la nature de la personne, elle doit être distinguée du pouvoir (*potestas*) que confère la force ou l'argumentation. D'où provient cette autorité qui est en quelque sorte au dessus du pouvoir ? Pour H. Arendt, l'autorité siège dans le passé sur le modèle de la Rome antique : l'autorité était détenue par les « majores », les descendants des fondateurs de la ville, les membres du sénat. Ce n'est plus le patrimoine génétique mais le patrimoine historique qui définit l'autorité : le passé fait autorité, c'est lui qui « augmente » son détenteur de cette part énigmatique susceptible de transformer le pouvoir en autorité. Mais ajoute aussitôt H. Arendt, dans une société démocratique cette définition de l'autorité ne tient plus : par principe, les individus d'une démocratie sont égaux entre eux et les privilèges issus du passé n'y font plus autorité. D'où la « crise de la culture » car l'autorité fait partie d'un trépied fondateur et stabilisateur de l'équilibre social, le trépied autorité-tradition-religion, chacun de ces termes renforçant les deux autres dans ce que les systémiciens appelleraient une boucle auto-régulatrice. L'autorité démocratique ne peut plus trouver sa légitimité dans le passé, la tradition et la religion. Une nouvelle définition s'impose, une définition qui s'avère être aux antipodes de la définition traditionnelle puisque désormais l'autorité provient du consensus, de la capacité à argumenter, à dégager une règle commune, à élaborer ensemble des principes qui ne seraient plus imposés « ex ante » comme le dit H. Arendt, une autorité démocratique respectueuse de l'égalité entre les individus quelque soit leurs conditions sociales, leurs origines ethniques, leurs couleurs de peau et leurs âges. Mais une telle définition conduit inéluctablement à une remise en cause radicale des principes mêmes de l'autorité dans l'éducation et à sa profonde crise. En effet, « depuis des temps immémoriaux notre tradition de pensée politique nous a habitué à considérer l'autorité des parents sur les enfants, des professeurs sur les élèves, comme le modèle qui permet de comprendre l'autorité politique », (p. 244) modèle qui se trouve déjà chez Platon et Aristote ; mais , constate Hannah Arendt, ce modèle ne peut plus être utilisé aujourd'hui car il se fonde « sur une supériorité absolue », celle de l'adulte sur l'enfant qui du point de vue de la dignité humaine n'a plus cours et sur « une supériorité purement temporaire » pendant le temps de l'enfance tandis que les relations sociales entre gouvernants et gouvernés relèvent de la permanence. Aussi dans les sociétés démocratiques, je cite A. Renaut : « parce que le choix des valeurs de l'égalité et de la liberté ouvrait sur une société qui ne reposait plus ni sur la reconnaissance de hiérarchies naturelles entre les êtres humains, ni sur l'autorité mécanique de la tradition, il ne pouvait que fragiliser intrinsèquement des dispositifs qui, comme ceux de l'éducation,

⁴ H. Arendt, *La crise de la culture*, Gallimard, 1972, p. 123.

s'étaient structurés bien plutôt selon les valeurs mêmes de la hiérarchie naturelle et de la tradition⁵». L'articulation, longtemps considérée comme « naturelle » entre l'autorité dans la société et l'autorité dans l'éducation, ne fonctionne plus aujourd'hui. Faut-il alors « sanctuariser » le domaine de l'éducation des enfants et « séparer fermement ce domaine des autres domaines, et surtout celui de la vie politique et publique » ainsi que semble s'y résoudre Hannah Arendt⁶? Il y aurait ainsi une autorité politique et démocratique d'un côté et une autorité éducative et conservatrice de l'autre, une autorité reconnue au parent du seul fait qu'il est le parent parce qu'il a antériorité sur l'enfant. Hannah Arendt n'hésite pas à cautionner cette position par un paradoxe dont le côté brillant ne doit pas masquer l'aspect peu convaincant : « C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice⁷ » ! La loi peut certes reconnaître au parent une « autorité parentale ». Notons toutefois que cette expression a remplacé en 1970, ce n'est pas si ancien, celle de « puissance paternelle » qui avait au moins l'avantage d'être dénuée d'ambiguïté : le père avait le pouvoir de la puissance ! Mais comment cette autorité parentale, décrétée par la loi peut-elle s'exercer en pratique, dans la quotidienneté des relations parents/enfant à une époque où les enfants ne sont plus des êtres inférieurs aux adultes du seul fait qu'ils sont enfants et où les parents n'ont plus systématiquement raison du seul fait qu'ils sont des adultes ? Le mot « autorité » peut-il avoir deux définitions radicalement opposées selon son champ d'application : une définition faite de consensus et de négociation quand on se situe dans l'espace social, une définition faite de hiérarchie et de tradition quand on se situe dans le domaine de l'éducation? A cela A. Renaut à juste titre s'oppose en reconnaissant « qu'une sanctuarisation de l'espace éducatif équivaldrait à exposer nos existences et nos consciences à d'incessants conflits internes entre les valeurs dont nous nous inspirons dans la grande société et celles sur lesquelles nous nous réglons dans la microsociété familiale et scolaire⁸». Un même mot ne peut pas signifier à la fois la chose et son contraire, sauf à entraîner un état permanent de confusion : c'est cette confusion dans laquelle se débattent actuellement les parents et les éducateurs, d'où cette « crise de l'autorité ». Nous voici donc au pied du mur ! Une définition de l'autorité qui pourrait être identique dans l'espace social comme dans celui de l'éducation des enfants est-elle envisageable ? C'est le défi que je vous propose.

L'autorité de l'infantile : l'augmentation du potentiel.

Autorité vient de « auctoritas » terme latin qui lui-même trouve sa racine dans le terme indo-européen « augeo » lequel signifie augmenter : l'autorité c'est ce qui augmente. Quelle est donc cette part énigmatique qui peut transformer et augmenter le pouvoir en quelque chose qui s'appellerait l'autorité? De tout temps comme le propose encore récemment M. Gauchet, on a analysé l'autorité à partir de celui qui est censé la détenir, d'où cette idée d'une autorité naturelle. Je propose en premier lieu d'effectuer une rotation dans notre regard et d'analyser l'autorité à partir de celui à qui elle s'adresse. Je propose ensuite une seconde rotation, celle-ci dans la temporalité : on sera, je pense, d'accord pour considérer que, dans nos sociétés démocratiques, ce n'est plus le

⁵ A. Renaut, *La fin de l'autorité*, Flammarion, 2004, p. 153.

⁶ H. Arendt, op. cit., p. 250.

⁷ Ibid., p. 247.

⁸ A. Renaud, op. cit., p. 155.

passé qui du seul poids de la chose passée peut avoir autorité. Tous les sociologues le reconnaissent, ce qui « fait autorité » aujourd'hui est beaucoup plus tourné du côté du futur, de la capacité à anticiper. C'est ce que j'ai nommé l'autorité de l'infantile⁹, c'est-à-dire l'autorité du potentiel de développement. Aujourd'hui les parents dans leur grande majorité se consacrent corps et âme à ce potentiel développemental : l'important pour eux est que l'enfant puisse correctement s'épanouir tant sur le plan affectif que sur le plan intellectuel. C'est particulièrement vrai dans les deux à trois premières années de la vie du petit enfant. Cette exigence « fait autorité » sur eux et un néologisme concrétise cette révolution dans l'éducation de l'enfant : le terme parentalité. Par ce terme d'un côté les psychanalystes désignent le travail psychique que l'adulte attendant un enfant entreprend nécessairement et d'un autre côté les professionnels de l'enfance désignent la capacité des adultes à répondre de façon satisfaisante aux besoins de l'enfant. En un mot, si le parent fait l'enfant et a autorité sur lui car il le précède, à l'inverse, l'enfant fait la parentalité de son parent et symboliquement autorité sur celle-ci car c'est l'idée même de l'enfant qui initialise le processus de parentalité psychique et la manière dont les besoins de l'enfant sont respectés qui servent de critères de jugement pour la parentalité !

Si vous acceptez de me suivre dans cette double rotation de perspective, je voudrais maintenant vous proposer deux séquences dans la vie quotidienne qui me serviront pour dégager une définition nouvelle de l'autorité. La première je la nomme « le square », la seconde « le couteau ».

L'exemple du square.

Voici un enfant âgé de 12/16 mois, il marche depuis quelques jours ou quelques semaines et son parent l'emmène au square pour lui permettre de découvrir les jeux d'enfants et le parc, c'est à dire d'augmenter son espace d'exploration. Heureux d'y retrouver un ami, le parent s'installe sur le banc et engage une discussion. L'enfant, sa main posée sur le genou parental regarde le spectacle du monde pendant quelques minutes puis intéressé par le bac à sable, le tourniquet ou d'autres enfants, il s'éloigne lentement. Arrivé à proximité de ce spectacle intéressant il s'arrête, cherche du regard son parent. Ce dernier qui a senti que l'enfant s'éloignait et l'observait « du coin de l'œil », lui rend ce regard et poursuit par ce partage de regard une séquence relationnelle fondamentale. Parce que le square est protégé, parce qu'il n'y a pas de danger, le parent, tout en regardant l'enfant, ouvre grand son regard, déplisse le front et d'un geste de la main allant de son corps vers l'extérieur lui dit : « Oui ! Vas-y ! Tu peux y aller, tu ne risques rien ! » Rassuré par ce qu'il perçoit à juste titre comme une exhortation, l'enfant poursuit son intention, s'approche de ce qui l'intéressait et d'une certaine façon entreprend sa découverte du monde. Par ce partage de regard le jeune enfant s'est senti autorisé à s'éloigner, à aller au devant du monde. L'autorité autorise avant d'interdire !

Comme l'enfant se sent régulièrement autorisé à aller de l'avant, à découvrir le monde, quand parfois le propos parental s'inverse : « Non, reviens ici tout de suite, attention ne va pas là ! » il prend alors tout son sens. Parce qu'il est installé dans un lien de dépendance confiant, l'enfant pressent que cette demande parentale est justifiée. En quoi revenir auprès de son parent serait-il une punition? Dès qu'il revient, l'enfant, en prime, reçoit des explications, un commentaire sur la situation : « regarde, là, tu vois, il y a un gros chien », ou « les grands se lancent du sable »... L'enfant est enrichi d'une meilleure compréhension sociale qui lui permet ultérieurement de mieux discerner

⁹ D. Marcelli : *l'enfant, chef de la famille. L'autorité de l'infantile*, Albin Michel

les éléments pertinents pour ajuster sa conduite. Pourquoi l'enfant, spontanément, interroge-t-il du regard son parent ? Parce qu'à peu près à la même période, l'enfant avec son parent passe beaucoup de temps à « jouer » à ce jeu du pointage où adulte et enfant s'amuse à partager des intentions et des intérêts communs, ce pointage proto-déclaratif, véritable clef d'entrée pour la communication humaine. L'adulte interpose des mots entre l'objet désigné et le doigt tendu, offrant à son enfant le gain d'un mot qui cependant représente une sorte d'inter...diction symbolique, car si l'objet est parfois donné à l'enfant après avoir été nommé il arrive aussi qu'on lui dise : « non, tu ne touches pas, c'est dangereux (ou fragile) ». Donc, ce dire qui s'interpose entre la main, doigt tendu et l'objet, aboutit le plus souvent à une offrande de l'objet : l'enfant peut le toucher, le prendre en main, en faire connaissance. Dans ce contexte l'enfant fait confiance au parent et ne se sent pas outre mesure blessé par son incompetence et par le fait qu'il dépend de la bonne volonté d'un autre. Cet autre n'est pas là pour lui nuire ni pour l'entraver, il est là pour le guider utilement et lui permettre de comprendre la complexité du monde. Dans cette séquence du square entre l'enfant et l'adulte, qui débute l'engagement relationnel ? Il s'agit de toute évidence de l'enfant, lequel interroge du regard le visage parental. Certes cet enfant ne parle pas encore, il est précisément un infans, c'est-à-dire quelqu'un qui ne parle pas. Pour autant l'enfant n'est pas sans communication et par cet appel du regard il formule une demande. Le parent est dans l'obligation de répondre à cette demande qui d'une certaine façon « fait autorité » sur lui. Par sa position d'adulte et de parent il a une obligation de veiller aux actions de l'enfant, ce que dans un précédent ouvrage¹⁰ j'ai appelé la « bonne veillance ». S'il s'en désintéresse, s'il continue de bavarder avec son voisin sans veiller à son enfant « du coin de l'œil », il y a fort à craindre que ce dernier ne recevant aucune réponse à son appel du regard poursuive son exploration qui rapidement peut le mettre en péril (renversé par le tourniquet, bousculé par les grands) ou se transformer en errance : il s'éloigne, sort du parc, risque de se perdre, d'avoir un accident... Le parent soudain inquiet devra courir après son enfant, manifester une colère, le menacer et le tirer par la main en l'admonestant, en un mot user des arguments du pouvoir du fait de la défaillance de la relation d'autorité.

L'exemple du couteau.

Abordons maintenant l'exemple du couteau que j'ai eu l'occasion d'observer et qui prolonge les remarques sur le pointage et le square. Peu avant le repas, une maman constate que son petit garçon âgé de deux ans environ vient de prendre sur la table un couteau pointu. Elle le regarde et lui dit, le visage « froid », plutôt inexpressif sauf les sourcils légèrement froncés, sur un ton ferme mais neutre, en pointant du doigt sur la table : « Pose ça ! » L'enfant regarde sa mère et ne bouge pas. 10 à 15 secondes se passent puis la mère ajoute sur un ton légèrement plus ferme et en accentuant le froncement des sourcils : « Tu le reposes tout de suite ! » Une dizaine de secondes se passent encore avant qu'elle complète : « Tu as compris ! » Le petit garçon pose enfin le couteau sur la table, le visage de la mère se détend, sa voix devient plus douce et elle lui dit : « C'est bien ! » Puis elle lui raconte qu'on peut se couper avec un couteau, que c'est dangereux... On notera qu'il s'agit à la fois d'une séquence bien banale de la vie quotidienne et qu'elle représente à peu près la situation inverse de celle du pointage. Dans cette séquence, les deux partenaires se regardent et se considèrent l'un l'autre. La mère parle à l'enfant et sollicite sa compréhension (ce qu'il ne faut absolument pas

¹⁰ *L'enfant, chef de la famille. L'autorité de l'infantile*, Albin Michel, 2003.

confondre avec une explication : dans le cas présent la mère n'explique rien, le temps de l'explication viendra après). Pendant ces paroles, il n'y a pas d'action, on pourrait dire que le procès est suspendu, un minimum de temps s'écoule. Enfin l'enfant décide d'ouvrir la main et de poser le couteau. Il est actif dans cette séquence : c'est lui et personne d'autre qui a choisi de détendre les muscles fléchisseurs de ses doigts¹¹ ! Cette décision lui appartient et elle participe à la prise de conscience de sa capacité motrice propre : il en retire un sentiment d'autonomie sur son corps et sur sa motricité. L'obéissance conforte la conscience de soi et le sentiment d'autonomie. L'enfant a obéi, sa mère le remercie mais sans excès, son enfant reconnaît son autorité... Pour que cette séquence advienne, il y faut des mots, du temps et de la patience, une reconnaissance réciproque. Le jeune enfant gardera en souvenir le fait qu'il a choisi d'obéir car c'est lui qui a décidé d'ouvrir la main et qu'un couteau c'est un objet dangereux. Il a gagné dans cette brève interaction un sentiment de liberté et une meilleure connaissance du monde.

On connaît la séquence inverse : la mère (ou le père !), inquiète se précipite sur l'enfant, saisit son bras et lui retire plus ou moins vigoureusement le couteau de la main. L'enfant a été contraint, il a subi la relation passivement sans activité propre ; sur le moment il ne comprend pas grand-chose, sinon que sa mère a crié et que lui-même a eu peur. Dans cette séquence il y a eu surtout des gestes, peu de paroles sinon des cris, la soumission comme expérience, la peur ou la crainte comme émotion. Soit l'enfant continuera de se soumettre à cette peur au prix d'une inhibition et d'une incompréhension durable. Soit, curieux, il n'aura de cesse de chercher à comprendre en quoi le couteau est un objet si particulier qu'il a pu mettre sa mère dans cet état et par conséquent à s'en emparer dès que celle-ci aura le dos tourné... Il n'obéit pas, provoque la colère parentale quand on le découvre, accompagné du besoin de lui retirer le couteau des mains, précisément puisqu'il n'obéit pas ! Rapidement cet enfant ne comprendra que la soumission.

L'autorité, un principe de frustration.

De ces deux exemples que peut-on extraire ? Tout d'abord l'autorité doit s'inscrire dans un lien de confiance : pas d'autorité sans confiance réciproque. Ensuite l'autorité autorise, même racine, avant d'interdire ; une autorité qui ne ferait qu'interdire, c'est de l'autoritarisme, une emprise par le pouvoir d'interdire, ce n'est pas de l'autorité. Troisièmement, l'autorité passe nécessairement par la communication humaine, le regard mais surtout le langage et implique une demande. Quatrièmement, l'autorité exige un temps de latence, de réflexion pendant lequel l'action est suspendue, la demande est évaluée, jugée. Enfin pour finir l'autorité s'articule à l'obéissance tandis que le pouvoir s'articule à la soumission.

Obéissance, soumission : deux mots simples en apparence mais compliqués dans leur usage contemporain, car l'un des deux, l'obéissance, par l'assourdissant silence dont il est l'objet, fait véritablement symptôme, le symptôme d'un refoulé que notre société veut ignorer. Si H. Arendt avait en son temps, il y a déjà presque un demi siècle, clairement articulé l'autorité et l'obéissance

¹¹ On peut noter au passage que les muscles extenseurs des doigts sont précisément sous le contrôle de la motricité volontaire là où les muscles fléchisseurs, par le réflexe de « grasping » ou de cramponnement, sont beaucoup plus conditionnés par une motricité automatique et involontaire : ouvrir la main est toujours un geste conscient et volontaire.

allant jusqu'à déclarer que « l'autorité requiert toujours l'obéissance », les auteurs actuels glosent volontiers sur l'autorité mais sont étrangement silencieux sur l'obéissance. Ils préfèrent d'ailleurs parler de soumission. Ce faisant ils confondent l'une avec l'autre et par contre coup se privent d'un argument essentiel pour distinguer le pouvoir de l'autorité. Le temps me manque pour approfondir ces deux couples d'opposés¹², pouvoir/soumission d'un côté, autorité/obéissance de l'autre. Je dirai simplement que le couple pouvoir/soumission appartient au domaine de la nature : on le retrouve comme régulateur principal chez les animaux vivant en société. Je pense en particulier aux primates supérieurs tels que les chimpanzés ou les bonobos. Toutefois il convient d'être attentif au fait que le pouvoir utilise toujours deux stratégies bien différentes pour obtenir la soumission. D'abord la force à laquelle on pense spontanément. Mais il y en a une seconde, plus subtile et tout aussi efficace : la séduction. Force ou séduction sont constamment utilisés dans la nature pour qu'un congénère impose à l'autre son besoin, son désir ou sa loi, la loi du plus fort ou celle du plus malin. Je n'entrerai pas dans plus de précision, il suffit de se reporter aux nombreux travaux des éthologues sur ce thème. Tout autre est le couple autorité/obéissance qui précisément me paraît être un couple hautement culturel, un couple qui n'existe pas dans la nature. Quel en est alors son essence ? Du côté de l'enfant, celui qui obéit doit accepter d'inhiber son action parce qu'un autre le lui demande, il doit substituer à cet agir une demande laquelle s'inscrit dans une relation. Par exemple chez le petit enfant, on demande avant de prendre : il est nécessaire de confronter un enfant à la frustration. Cela est vrai, je viens de le préciser. Mais on en oublie trop souvent le corollaire. Car du côté du parent et plus généralement du côté de celui qui est en position d'autorité, que faut-il pour y accéder ? Un ingrédient essentiel mais particulièrement contraignant : la capacité à se frustrer soi-même de l'exercice jouissif du pouvoir soit par la force soit par la séduction. Naturellement, oserai-je dire, un plus fort ou un plus malin est toujours tenté d'utiliser ces arguments pour obtenir ce qu'il veut de l'autre : mais il s'agit là d'un rapport de pouvoir/soumission et en aucun cas d'autorité. D'où provient alors l'autorité ? En réalité, de l'acte de reconnaissance du plus faible ou du plus démuné : parce qu'il n'a pas été contraint par la force ou par la tromperie séductrice, il accorde à celui qui a été capable de se frustrer de ces arguments, ce supplément si énigmatique qu'on nomme l'autorité. En se frustrant du pouvoir de séduire ou de contraindre, le plus fort est grandi, augmenté d'une reconnaissance d'autorité par le plus faible, seul à même de reconnaître qui a de l'autorité. Car l'autorité est affaire de reconnaissance, elle ne se décrète pas. En ce sens on ne peut véritablement la comprendre qu'à partir du point de vue de celui auquel elle s'adresse et non pas à partir de celui qui est censé l'exercer. L'autorité, c'est le lien qui unit un plus fort lequel respecte en l'autre sa faiblesse et reconnaît un potentiel inhérent à cette faiblesse, et un plus faible lequel reconnaît que ce plus fort a su renoncer à son pouvoir de contrainte par la force ou la séduction. Voilà une définition démocratique du lien d'autorité qui peut s'appliquer aussi bien au domaine de l'éducation qu'au domaine de la vie en société, y compris en politique.

Entre la soumission et l'obéissance : la liberté de désobéir.

Mais pour être complet il convient d'approfondir l'opposition entre soumission et obéissance. C'est une évidence, l'obéissance est peu prisée : tout le monde réclame une restauration du principe d'autorité mais personne n'a vraiment envie d'obéir ! En outre dans le discours savant, nombre de

¹² Voir : D. Marcelli, *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*, Albin Michel, 2009.

philosophes ou de sociologues évitent de parler d'obéissance et préfèrent parler de soumission. Cet évitement généralisé tient certainement à l'imprégnation profondément religieuse du terme « obéissance ». Pour autant est-il une propriété exclusive de la religion? H. Arendt l'avait bien précisé : « puisque l'autorité requiert toujours l'obéissance... ». Ce préambule est souvent passé sous silence quand on la cite. Cette occultation tient certainement à deux motifs, le premier, je l'ai dit, concerne la connotation religieuse du terme mais le second est lié à la précession par l'adverbe temporel « toujours ». Si l'autorité requiert l'obéissance, n'est-ce pas l'autoritarisme qui requiert **toujours** l'obéissance et le pouvoir qui requiert la soumission? Revenons aux deux couples pouvoir/soumission d'un côté, autorité/obéissance de l'autre. Dans le couple pouvoir/soumission, dont on trouve d'abondants exemples dans la nature, le dominant exerce toujours une emprise contraignante sur le dominé, lequel ne sort jamais grandi de la confrontation au dominant. Au contraire ce dominé fait même tout pour se rabaisser, paraître plus petit, insignifiant. Quand il obtient quelques choses cela se réduit souvent à des miettes concédées par le dominant. Toutefois quand le jeune mâle grandit, il peut un jour défier le dominant et s'il l'emporte, alors l'ancien dominant devenu dans l'instant dominé s'éloigne piteux, reste en bordure de la troupe et meurt assez rapidement : la révolte et la violence sont les contreparties du couple pouvoir/soumission. Tel n'est pas le destin du couple autorité/obéissance. On l'a vu avec l'exemple du couteau, la caractéristique de la demande d'obéissance est de respecter l'autonomie motrice de celui qui obéit. Paradoxalement, en acceptant d'ouvrir la main, de contracter les muscles extenseurs de ses doigts et de relâcher les muscles fléchisseurs, en ayant la maîtrise volontaire de ce geste moteur, le sujet qui obéit garde une part d'autonomie même si effectivement à l'instant où il pose le couteau, il le fait en réponse à la demande d'un autre, demande qu'il accepte d'entendre même s'il n'en comprend pas encore complètement la pertinence : obéir vient précisément de « oboedire », tendre l'oreille... L'enfant se souviendra : c'est lui qui a posé le couteau, on ne le lui a pas arraché des mains et il a la liberté de penser qu'il aurait pu ne pas le poser... Cette liberté de penser lui sera précieuse quand, ayant grandi, devenu grand enfant ou adolescent, il se demandera ce qui arriverait si... s'il n'obéit pas. Mais on ne peut désobéir que si on a appris auparavant à obéir. Le paradoxe de l'éducation consiste à obtenir des enfants non pas qu'ils se soumettent mais qu'ils obéissent pour les laisser parvenir à ce moment particulier où ils vont désirer être les auteurs de leurs propres décisions, en choisissant d'obéir ou de désobéir. Psychiatre d'adolescent, je le constate tous les jours, l'acte de désobéissance est souvent un acte de santé mentale. Malheureusement l'inverse n'est pas vrai : il ne suffit pas de désobéir pour être en bonne santé mentale! Une dernière précision. Quand le sujet désobéit, il sait qu'il désobéit et se prend lui-même comme objet de surveillance : il redouble d'attention ce qui fait qu'en général rien de grave ne se produit, contrairement à la conduite de révolte. Enfin en désobéissant le sujet cherche à obtenir quelque chose pour lui, mais sans attaquer directement celui auquel il désobéit : l'acte de désobéissance n'est pas un acte de violence dirigé contre l'autre. D'ailleurs pour celui qui est réputé avoir de l'autorité, cela signifie qu'il est capable de juger la part d'autonomie voire de liberté dans l'acte de désobéissance du sujet sans se sentir nécessairement bafouer dans sa position d'autorité. La désobéissance et l'autonomie sont les contreparties du couple autorité/obéissance! Et pour avoir de l'autorité il faut avoir appris à obéir dans l'enfance et s'être autorisé à désobéir à l'adolescence : l'autorité s'acquiert, il n'y a rien de naturel en elle.

Les aléas de l'autorité contemporaine : les pathologies de l'excès d'exhortation

A la lumière de tout ce qui vient d'être dit, on l'aura compris, le couple autorité/obéissance s'oppose à la pulsion. Je dirai volontiers qu'il s'agit d'un couple « anti-pulsionnel ». Probablement est-ce pour cette raison que la métapsychologie psychanalytique n'est pas vraiment à l'aise avec le concept d'autorité. Il ne vous a pas échappé que depuis le début de cet exposé je n'ai pas une seule fois fait référence à la loi du père, à l'autorité du père, au symbole paternel et autre métaphore faisant de la parole du père/Père, qu'on l'écrit avec un petit « p » ou un grand « P », le pivot de l'autorité. Dans une société qui pose comme principe l'égalité entre les sexes, il serait grand temps de cesser de répéter toutes ces billevesées si nous voulons rester crédibles! Telle que je l'ai définie, l'autorité est affaire de privation, d'inhibition temporaire à l'action et de frustration aussi bien du côté de celui qui a à obéir que du côté de celui qui doit assumer la position d'autorité. Du côté de l'autorité comme de celui de l'obéissance, il convient d'inhiber l'agir et d'y substituer un temps de réflexion. Cela n'a rien à voir avec le sexe. Mais il est vrai que si l'on part du postulat que les mères ont comme désirs de séduire leurs enfants, alors les pères ne sont-ils pas justifiés à se servir de la force pour extraire leurs enfants des bras maternels trop complaisants? Toutefois dans cette affaire où est l'œuf, où est la poule? Les pères doivent-ils exercer la force parce que les mères veulent séduire leurs enfants ou inversement les mères doivent-elles séduire leurs enfants parce que les pères sont violents et pour disposer d'alliés face cette violence? Violence et séduction se renvoient dos à dos et se justifient réciproquement! On le constate aisément cette supposée théorie n'explique rien d'autre que le rapport de pouvoir/soumission entre les sexes, autre forme d'exercice de la jouissance, laquelle n'a rien à voir avec le couple autorité/obéissance. Mais il ne faut pas oublier que, pour accéder à une position d'autorité, l'adulte doit se priver de l'usage de la force comme de la séduction : chaque sexe est ici interpellé et si on se laisse aller à une certaine facilité culturelle on dira que les pères doivent surtout se priver de l'usage de la force et les mères de l'usage de la séduction. C'est le prix à payer pour obtenir le gain de l'autorité !

J'ai essayé de vous proposer un modèle de la relation d'autorité qui puisse s'appliquer aussi bien au domaine de l'éducation que dans le champ social et politique. Je crois y être parvenu même si j'ai tout à fait conscience que je me suis placé dans une posture plutôt idéale, sur une asymptote proche de la perfection. Dans le quotidien de nos pratiques cliniques on est loin de cet idéal et les troubles liés à un maniement difficile si ce n'est impossible de l'autorité sont légion ! Revenons brièvement pour conclure sur l'évolution constatée depuis 30/40 ans dans l'expression sémiologique chez les enfants. Il apparaît évident que la question de l'autorité est au centre des problèmes éducatifs actuels. Si jadis l'éducation consistait à beaucoup interdire et à peu autoriser, l'éducation contemporaine repose sur l'idée excellente qu'il faut beaucoup autoriser car le potentiel de l'enfant est d'autant plus stimulé qu'il est autorisé à agir de sa propre autonomie. D'une certaine façon, les parents n'ont cessé d'exhorter leurs enfants, surtout quand ils sont jeunes, à montrer ce qu'ils savent faire. Et que voit-on? Ce que j'appellerai le passage massif des pathologies liées à l'excès d'interdits et d'inhibitions dont j'ai parlé au début de cet exposé aux pathologies liées à l'excès d'exhortation à faire, à agir, à entreprendre, à se montrer. Le narcissisme moyen des jeunes enfants d'aujourd'hui est assez triomphant, ce qui est bon pour eux mais il supporte assez mal la moindre entrave ce qui est douloureux pour eux et difficile à vivre pour les proches. De façon assez lapidaire on dira que les parents répugnent à apprendre à leur enfant à obéir, surtout dans la petite enfance. Ils ont tendance à tout faire pour éviter ce moment de confrontation douloureux à une limite, à un interdit, cherchant à le repousser à plus tard le plus longtemps possible. De ce fait, nous observons

donc aujourd'hui des pathologies liées à l'excès d'exhortation. Mais cette difficulté à poser une limite se double d'une autre distorsion plus subtile. A juste titre dans l'éducation d'un enfant, l'usage de la violence, de la force et plus généralement de la contrainte a été vigoureusement dénoncé et même judiciairisé. Il convient de s'en féliciter. Cependant beaucoup d'adultes qui confondaient l'autorité avec l'usage du pouvoir par la force se sont trouvés littéralement dépouillés de ce qu'ils considéraient comme une prérogative de l'ancienne puissance paternelle devenue autorité parentale. Et quel est alors leur recours pour maintenir un semblant de pouvoir sur l'enfant? Naturellement ils recourent à un usage immodéré si ce n'est exclusif de la séduction : la relation de séduction devient sous nos yeux le standard éducatif de base. Nous observons donc aujourd'hui des pathologies liées à l'excès de séduction. La conjonction entre excès d'exhortation et excès de séduction est certainement à la base d'un nombre élevé de ces troubles comportementaux décrits aujourd'hui.

Qui sont nos élèves aujourd'hui ?

Les leçons du périscolaire.

Eric Favey

Secrétaire général adjoint de la Ligue de l'Enseignement.

Ce que je vais esquisser rapidement pour tenter de contribuer à votre réflexion est le fruit conjugué de l'action d'un mouvement laïque d'éducation populaire, la Ligue de l'Enseignement, et de la modeste expérience d'un père, beau-père et grand-père.

La Ligue qui en 2016 fêtera les 150 ans de sa création a un triple rapport à l'Ecole qui fonde sa singularité : elle la promeut comme institution fondatrice de la citoyenneté démocratique, elle la protège comme espace fondateur de la liberté de pensée qui n'est pas à l'abri des appétits dogmatiques, elle la prolonge comme un des points de départ qui constitue une part essentielle de l'outillage qui doit permettre d'apprendre toute sa vie. Ce sont ces trois rapports qui nourrissent aussi l'engagement de la Ligue pour faire progresser l'Ecole afin qu'elle soit plus juste et plus efficace, avec les autres acteurs éducatifs et culturels et à leur côté.

Nous tirons notre expérience d'une pratique qui se déploie dans le temps formel de l'Ecole que nous accompagnons par une grande variété d'activités, par des temps et des espaces de loisirs éducatifs à la périphérie de l'Ecole et par la présence des parents et des familles dans de nombreuses associations locales que nous fédérons. Cette pratique fait interagir les dimensions formelles, non formelles et informelles de l'éducation et concerne chaque année 5 millions d'enfants et de jeunes scolarisés.

Au titre de mon expérience personnelle, je dirais que je suis à la fois sidéré par la rapidité de certaines évolutions qui marquent les enfants et les jeunes comme personnes et comme élèves, rassuré par leur capacité d'adaptation et d'imagination, étonné par le regard catastrophé que nombre d'adultes leur porte, inquiet de la puissance du consumérisme à en faire des cœurs de cible et des parts de marché et confiant dans notre capacité à tirer le meilleur profit d'une situation plus ouverte et étonnante qu'elle ne paraît à la condition que nous trouvions la volonté et l'enthousiasme des alliances et des coopérations indispensables.

Parfois il m'arrive de penser que nous en savons moins sur les élèves et les jeunes qu'eux en savent sur nous...ou au moins autant, tant les transformations sont rapides et les connaissances circulent. La transmission qui est une des dimensions centrales de l'éducation en est aujourd'hui bouleversée et c'est ce qui désarçonne des éducateurs et des enseignants gagnés par le désarroi avec des interrogations sans grande réponse institutionnelle.

Nous sommes condamnés à chercher ensemble à refonder une bonne partie de nos démarches, à inventer d'autres perspectives éducatrices. Ce n'est pas dramatique, c'est même l'inverse tant nous allons devoir faire preuve de créativité et apprendre enfin à coopérer pour retrouver ou fonder les ambitions émancipatrices et solidaires de l'Ecole, institution de la République démocratique, laïque et sociale.

Je vais organiser mon propos en 4 parties :

- quelques constats que nous tirons de nos pratiques,
- dans 15 ans, c'est demain
- un contexte radicalement nouveau pour les éducateurs
- des pistes pour trouver un ordre du jour éducatif commun et partagé

Quelques constats tirés de nos pratiques

Plusieurs de ces constats convergent avec le récent travail de l'Injep qui vient de nous être commenté et constitue un panorama inédit pour les éducateurs.

Nous avons affaire à des enfants et des jeunes **nettement plus conscients** de leur environnement et connaisseurs de leurs droits, même partiellement, mais souvenons nous que c'est ce qui justifie l'éducation initiale. Ils sont donc plus sensibles aux écarts entre les discours et la réalité, la théorie et la pratique. Il leur arrive aussi de profiter de la situation et de s'engouffrer dans les brèches de nos contradictions. Mais ils sont **sensibles aux injustices** et aux enjeux qu'ils perçoivent –emploi, environnement, solidarité, paix- en ayant comme nous tout autant le désir de s'y attaquer ou la résignation de la fatalité.

Nous vivons avec eux ce que les études ont révélé : ils ont dans leur très grande majorité **intégré les valeurs citoyennes, les obligations réciproques du civisme et les codes de la civilité** qui structurent pour l'instant notre société. Cela conforte encore les écarts qu'ils ressentent dans la réalité de leur mise en œuvre et le côté « mythe de Sisyphe » de l'institution scolaire et des lieux collectifs d'éducation qui doivent faire face au cynisme et aux comportements de figures et modèles fortement promus par l'univers médiatique.

Ce sont **les enfants de la multi parentalité**, avec parfois des parents qui sont aussi grands parents, des adultes nouveaux entrants et nouvelles références à défaut d'être parfois des autorités réelles.

Nous en avons faits des personnes à part entière par le droit et parfois les faits et ils sont aussi **les enfants de la justification permanente**.

La règle du jeu, y compris sur un terrain de sport, le programme d'activité, le choix fait de telle sortie culturelle...demandent plus qu'avant à être explicité.

Nous avons vu revenir le temps des vestiaires pour équiper les enfants en centre de vacances. **La fracture dans la jeunesse** est réelle et grandissante, notamment la fracture sociale, due à la persistance des injustices voire à leur aggravation, à l'absence de volonté réelle d'éradiquer la pauvreté, aux assignations à résidence dans certains quartiers populaires ou territoires ruraux.

Enfin du point de vue de la culture des enfants et des jeunes, c'est « Poucette » qui s'installe comme l'évoque Michel Serres dans un de ces récents ouvrages. **C'est une nouvelle acculturation par l'ensemble des applications numériques** qui fait sans doute à la fois des enfants et des jeunes qui n'ont jamais autant écrit et vu des images que maintenant, qui développent des relations sociales aux conséquences inexplorées...et qui surprennent, désarçonnent ou inquiètent les éducateurs contestant leur légitimité, bousculant leur manière de faire.

Qu'allons nous faire avec ces enfants et adolescents aux pouces si agiles sur les claviers de leurs écrans qui retiennent leur attention et leur intérêt, là où nos formes classiques d'enseignement, d'éducation, d'action culturelle paraissent parfois les ennuyer ?

Nous ne sommes plus en présence d'une forme marginale d'acculturation : **à 12 ans, un « adonisant » qui entre au collège a derrière lui une année de scolarité, une année de télévision et une année d'autres écrans.** Avec sa famille, ses activités entre pairs, ses temps de loisirs organisés, ce sont ces 3 années qui ont structuré ses représentations, ses connaissances, ses goûts, ses désirs...les institutions classiques de la culture et de l'éducation ont de quoi être chahutées par ce nouveau paysage ! Rassurez-vous, les mouvements associatifs n'échappent pas à cette nouvelle donne. Elle étend comme jamais les possibilités d'accès à des informations et des relations plus ouvertes que jamais mais les organise dans un espace en grande partie dématérialisé qui modifie le rapport au réel, sa perception comme la part que l'on y prend.

Cette virtualisation partielle et cette mise « hors sol » ne sont pas sans conséquences sur la nature de la relation aux autres, aux savoirs, à l'environnement, à la vie et à sa finitude, aux identités et aux territoires.

C'est ce qui motive **l'indispensable recours aux territoires dans leurs diversité et leur conjugaison**, pour apprendre à en faire l'usage et y fabriquer de la conscience réelle de l'autre et de la communalité de présence.

Pour conclure cette première partie, admettons bien évidemment que **nous sommes la cause de cet état de l'enfance et de la jeunesse** : il est le produit de nos choix de société, de notre action directe ou déléguée, de nos engagements comme de nos renoncements.

Dans 15 ans c'est demain !

Mais ce trop rapide état de la perception que nous avons des enfants et des jeunes ne peut pas être utile pour notre réflexion si elle n'est pas corrélée à une vision même partielle de l'avenir car les jeunes eux-mêmes y sont d'une grande sensibilité, bien au delà du leur.

Les enfants de 3 ans qui sont entrés à l'école maternelle il y a quelques semaines seront en âge de voter et d'exercer pleinement leur citoyenneté en 2027. Nous serons dans une année d'élection présidentielle, il y en aura eu deux autres dans l'intervalle et quinze autres scrutins. Nul ne sait vraiment les choix qu'ils devront faire, les questions auxquelles ils auront à répondre, les dimensions de leurs vies personnelles et professionnelles.

Ils vivront sur la Terre avec près de 8 milliards d'autres humains, dont plus de 4 en Asie et près d'1, 5 en Afrique. 20 % de cette population continuera à se partager 80% des richesses. Leur pays, la France représentera moins de 1% de la population mondiale dans une Europe qui ne sera peut-être plus une des régions les plus puissantes du monde.

Ils auront confirmation des limites de notre planète commune, sans rechange possible.

Ils vivront les usages encore insoupçonnés des thérapies géniques et de l'homme augmenté pour réparer le vivant accidenté ou pour la course aux performances ou de fins commerciales. Les

ordinateurs auront encore accru leurs vitesses de calcul pour améliorer la vie quotidienne de tous ou pour renforcer le pouvoir de quelques uns et le fichage de chacun.

L'espérance de vie sera de 85 ans en moyenne dont 27 consacrés au sommeil, 10 pour les activités professionnelles, 45 pour la vie quotidienne (transports, repas, amour, loisirs...écrans pour 16 années) et 3 pour l'éducation et la formation initiales

On pense souvent l'éducation pour une époque qui n'existe déjà plus. Ce qui rend toute politique d'éducation vaine quand elle prétend avoir des effets certains et de court terme. Cela ne dispense pas d'en avoir une qui ambitionne d'avoir prise sur l'avenir, d'y préparer les enfants et les jeunes, de leur donner confiance en l'avenir, tant individuel que collectif.

Finalement l'éducation en soi ne présage en rien des qualités humaines d'une société. Il y a des politiques d'éducation, notamment scolaire, qui préparent à la servilité, d'autres à l'émancipation, à la domination par la compétition ou à l'entraide par la coopération, au conformisme ou à la créativité. Bref toute société a l'éducation et l'Ecole qu'elle mérite et réciproquement.

Mais une chose est certaine c'est qu'une société qui se prétend une république démocratique n'a de chance d'y parvenir qu'avec une politique d'éducation républicaine et démocratique et d'éducation à la citoyenneté démocratique. Et la France à encore des marges de progrès pour y parvenir. Pour tous ses enfants et notamment pour les 150000 qu'elle laisse chaque année sans diplôme ni qualification à leur sortie. Mais aussi pour ses « élites » dont il convient d'interroger la formation et les modèles qu'elle fait prévaloir.

Un contexte radicalement nouveau pour les éducateurs

Lorsque nous cherchons à savoir qui sont les élèves d'aujourd'hui, il me semble indispensable d'insérer notre recherche dans le contexte d'une époque dont tout laisse accroire qu'elle est inédite par les transformations qui la caractérisent. Ou au moins que nous vivons des transformations inouïes, rapides, parfois brutales, parfois porteuses d'espoirs, mais aussi de craintes. Nous ne sommes pas les seuls à tenter de comprendre ce qui se joue : dans la société mondialisée des flots d'informations les enfants et les jeunes tentent de comprendre aussi.

Je voudrais rapidement faire allusion à ce que j'appellerai 6 extensions, un peu en clin d'œil à « l'extension du domaine de la lutte », qui créent des conditions radicalement nouvelles pour notre travail éducatif et culturel :

- l'extension du **domaine des valeurs** et des représentations par les effets de la mondialisation, de la multi parentalité, et de la dimension multiculturelle de la France,
- l'extension du **domaine des connaissances**, de leur nature, de leur production et de leur diffusion, qui relativise la fonction de institutions auxquelles était confiée la mission de distinguer et transmettre les plus légitimes,
- l'extension de la **cohabitation des générations** maintenant quatre à devoir tenir ensemble simultanément du fait de l'allongement de l'espérance de vie,
- l'extension du **domaine des lieux du commun**, ceux dans lesquels chacun peut faire l'expérience du pouvoir, de sa délégation comme de son exercice, de la traduction politique de ses convictions,

- l'extension du **domaine des responsabilités humaines**, par l'effet combiné des conséquences du progrès scientifiques et des activités humaines (crise écologique, techno sciences, droit à mourir dans la dignité...)
- extension **du domaine de la démocratie**, avec l'avènement d'une démocratie de consentement, nourrie de l'individualisme qui demande la preuve constante du bien fondé d'une politique, d'une valeur, d'une norme et l'association des personnes concernées au moment de leur élaboration ou de leur rénovation.

Ces extensions mettent notamment en cause l'exercice de l'autorité, rendant plus que jamais d'actualité ce que Michel Foucault appelait « une autorité qui s'autorise ». Mais elles constituent aussi de nouveaux horizons et de nouveaux cadres pour ce « monde commun » auquel l'éducation sous ses diverses formes prétend conduire pour y entrer et acquérir les moyens de l'améliorer, pour s'y adapter et s'en émanciper tout à la fois.

Comment le faire dans un monde qu'il est communément admis de qualifier de complexe, d'incertain et d'instable ? Comment outiller les élèves pour qu'ils s'insèrent dans une époque où le poids de l'avenir semble s'ajouter à la charge du présent là où depuis un demi siècle au moins il tirait la condition humaine vers le haut ?

Qui peut prétendre fixer un ordre du jour éducatif alors que ce contexte oblige à repenser les dialectiques entre individus et collectivités, entre particulier et universel, entre identités et commun ?

Comment refonder l'Ecole et investir dans l'éducation pour une période de l'histoire de l'humanité qui a toutes les caractéristiques d'une renaissance précédée d'une transition, d'un accouchement qui ne se fait pas sans douleurs avant de faire jaillir le plus essentiel ?

Vous m'excuserez cet emballement lyrique mais l'époque est trop lourdement chargée et il me semble que nous n'avons pas le droit de désespérer la jeunesse et que rien ne nous autorise à désespérer de la jeunesse. A nous de créer les conditions de l'indispensable confiance en soi, dans les autres et dans les cadres collectifs qui permettent de tenir ensemble : c'est l'horizon de l'éducation démocratique qui seule permet de préparer les enfants et les jeunes, notamment lorsqu'ils sont élèves, à faire les choix personnels, citoyens et professionnels qui vont jaloner leurs vies.

Des pistes pour un ordre du jour éducatif commun et partagé

Il faut déjà accepter que l'éducation soit une responsabilité partagée, éducation globale comme éducation scolaire. Depuis 20 ans cette conscience là a beaucoup progressé. Mais l'Ecole tente souvent de vouloir s'arroger encore la primauté de la tâche. C'est la desservir que de lui confier la mission unique ou majoritaire de cette tâche. Si l'Ecole doit retrouver et affirmer sa singularité c'est dans la nature publique de sa mission essentielle de structuration des savoirs maintenant produits et diffusés à profusion et qu'il faut apprendre à valider, organiser et utiliser pour penser, être et faire.

C'est d'un autre temps des alliances dont l'Ecole a besoin pour contribuer à faire grandir dans l'égalité, la liberté et la fraternité tous les enfants résidant dans notre pays. Une alliance renouvelée avec les parents et avec les autres acteurs de l'éducation, institutionnels ou associatifs.

Mais trois préalables devront sans doute être réunis pour que cette alliance devienne réalité :

- que l'École soit juste et inclusive et qu'en conséquence nous abandonnions le modèle de la fabrique des meilleurs sur lequel elle demeure encore fondée. C'est de notre point de vue le sens qu'il faut donner à une refondation de l'École avec les conséquences indispensables d'une transformation de ses contenus, de ses pratiques et de son fonctionnement
- que soient enfin reconnues des politiques éducatives territoriales qui incluent les projets d'École et prennent en compte la globalité éducative
- que soit pensée, conçue et reconnue l'articulation nécessaire entre l'éducation initiale (scolaire et non scolaire) et la formation tout au long de la vie avec les conséquences sur la scolarité et un droit véritable à la formation différée et récurrente

Voilà quelques pistes à partir de trop rapides constats sur ce que sont et vivent les élèves de 2012. Ils sont avant toute chose les contemporains d'une époque qui s'échappe vers un autre monde qu'il nous appartient de continuer à bâtir avec eux. C'est le temps des transitions : elles sont pour la plupart culturelles.

Si nous devons n'avoir qu'une conviction dans ces temps incertains c'est de tout faire pour nous persuader que cette époque est passionnante pour les éducateurs, les enseignants, les passeurs de culture parce qu'elle appelle l'imagination et la coopération, l'enthousiasme fondateur avec comme horizon de donner à tous les enfants et les jeunes des raisons d'espérer d'eux mêmes et des autres, de comprendre le caractère indissociable du souci de soi et du souci des autres.

Bref de leur permettre de construire leurs réponses à la grande question posée par le poète haïtien Lionel Trouillot dans son dernier livre « la belle amour humaine » : « **qu'allons nous faire de notre présence au monde ?** ».

Deuxième partie

Première table ronde

Nouveaux élèves, nouvelles pratiques

Introduction par Robert Chapuis

La première table ronde voudrait confronter les pratiques enseignantes à la réalité des élèves dans leur nouveauté et leur diversité.

Notre système éducatif, par son caractère national, est fortement structuré. Il a été unifié pour l'enseignement primaire dès la fin du 19^{ième} siècle et pour le collège dans la seconde moitié du 20^{ième}. Il se diversifie ensuite entre différentes voies sous des formes qui ont évolué en fonction des diplômes préparés. Ceux-ci se sont définis autour du baccalauréat, au risque de dévaloriser les diplômes antérieurs. Ces évolutions ont introduit un double débat :

- Par rapport à l'unification, comment s'adapter à la différence entre les publics scolaires d'hier et ceux d'aujourd'hui et aux différences internes à ces publics ?
- Par rapport à la diversification, comment aider les élèves à mieux s'orienter pour assurer leur réussite et mieux se réaliser ?

La deuxième table ronde débattera de ce second aspect. Pour la première, nous avons fait appel à des praticiens en insistant sur les dimensions nouvelles de l'action éducative.

Tout d'abord Françoise Clerc, animatrice d'Education et Devenir, professeur de sciences de l'éducation, évoquera la préparation des jeunes à une bonne compréhension du monde d'aujourd'hui pour mieux y agir. Puis Anthony Lozach parlera de son expérience du collège, avec une bonne utilisation des techniques numériques. Dans un second temps, nous regarderons plus particulièrement les leçons qu'on peut tirer de l'enseignement technique, qu'il s'agisse du traitement des élèves en difficulté avec Janine Nahmias, proviseur du lycée professionnel Corvisart à Paris, dans la spécialité des Arts graphiques, ou des élèves des zones sensibles de l'Académie de Créteil, avec Alain Ricci, inspecteur de l'enseignement technique dans cette académie. Enfin, nous réfléchirons aux nouvelles dimensions de l'action éducative, avec les projets territoriaux : Jean Lambret, DGS aux Clayes-sous-Bois (78), parlera des projets municipaux en liaison avec l'enseignement primaire, Marc Gibert-Grubert, qui suit l'éducation au Conseil Général de Seine-Saint-Denis, présentera le projet élaboré par les élus pour les collèges, en jonction avec les chefs d'établissement, les enseignants et les parents d'élèves de ce département.

Intervenants :

- Françoise Clerc
- Anthony Lozach
- Janine Nahmias
- Alain Ricci
- Jean Lambret
- Marc Gibert-Guerber

À quelles conditions l'École peut-elle préparer les jeunes à comprendre le monde et à y agir ?

Françoise Clerc

Professeur en sciences de l'éducation

Les comportements caractéristiques de la jeunesse actuelle sont le résultat d'interactions nombreuses et complexes avec un contexte social et un environnement qui ont considérablement évolué, sous l'influence des techniques du numérique, de ce qu'on a coutume de nommer (de façon impropre) la mondialisation, de ses effets économiques et sociaux et de l'impact de l'action humaine sur l'environnement. La nécessité de préparer les jeunes à faire face à de nouvelles situations et à de nouveaux problèmes pose des défis aux éducateurs. Ceux-ci sont particulièrement redoutables pour l'École car, si elle est concernée au premier chef, elle ne peut les relever seule.

L'égalité face aux apprentissages fondamentaux : l'obstacle de la compétition scolaire

La représentation de l'inégalité devant l'éducation a changé de sens à partir des années 60. Depuis les travaux de la sociologie critique, on sait que des conditions d'apprentissage identiques ne suffisent pas à assurer l'égalité devant les exigences de l'École. Pierre Bourdieu estimait que c'est l'indifférence aux différences qui engendre l'inégalité. Bien plus, le slogan de « l'égalité des chances », supposé valoriser le mérite, se révèle être un leurre. François Dubet utilise une métaphore parfaitement claire : si, dans un match de tennis, vous opposez le numéro un mondial à un joueur ordinaire, malgré la parfaite égalité des règles du jeu, rien n'empêchera le numéro un mondial de gagner la partie. Une école fondée sur la compétition ne peut que promouvoir ceux qui partent dans la carrière scolaire avec un avantage. Bien plus, à chaque étape du cursus, une faible proportion de gagnants se dégage du lot des compétiteurs. Si bien qu'au bout du compte, une sorte de « distillation fractionnée » creuse les écarts parce que les retards et les échecs s'accumulent pour ceux qui présentaient dès le début des formes de handicap, quelle qu'en soit la nature : économiques, sociaux ou développementaux.

Pierre Rosanvallon remarque que la société française est particulièrement sensible aux manifestations de l'inégalité. Il suffit de lire les nombreuses critiques adressées à l'École pour se persuader que cette remarque s'applique aussi à l'éducation. Mais il souligne aussi que l'opinion reste pourtant assez indifférente aux sources de l'inégalité. Dans le cas de l'École, les pratiques sont certainement à réexaminer : les formes de l'évaluation scolaire (évaluation sommative et normative), l'usage des notes qui classent les performances mais ne donnent aucune indication pertinente en termes de progression possible, les devoirs à la maison directement soumis aux conditions de vie des familles, le faible recours à la coopération entre enfants...

Les savoirs nécessaires pour comprendre le monde et y agir ont évolué

Un redoutable défi est posé par l'évolution rapide du rapport au savoir dans les sociétés riches. Après avoir été, pour les enfants des classes populaires, la source privilégiée des savoirs, l'École est sérieusement concurrencée par d'autres sources. Mais celles-ci sont de valeur inégale, notamment parce que ne sont pas établies avec clarté des distinctions essentielles :

- entre informations (le contenu ou le codage d'un message échangé entre deux locuteurs) et connaissances,
- entre savoirs (ils sont validés par la communauté des spécialistes en fonction de critères explicites) et connaissances (elles sont le résultat des processus d'appropriation des savoirs par les individus).

Le rôle de l'École dans l'apprentissage des critères de validité des savoirs et des méthodologies de leur construction demeure indispensable parce que du fait de son organisation même, elle est la mieux placée pour les guider. Ces apprentissages qui soutiennent le jugement des citoyens, sont en outre importants pour le fonctionnement d'une société démocratique. Dans une telle société, chacun doit disposer des ressources intellectuelles nécessaires pour adopter une attitude à la fois critique et constructive face aux choix sociaux, économiques et environnementaux. Comme il est impossible de fixer un terme aux apprentissages fondamentaux nécessaires à la compréhension du monde et à l'engagement dans la vie sociale, il est important de doter les jeunes des ressources pour continuer, au-delà de la scolarisation, des compétences nécessaires à leur développement cognitif et personnel. L'École doit donc doter les enfants des moyens de la régulation des apprentissages (métacompétences, ressources d'autoévaluation) et du développement personnel (attitudes réflexives, estime de soi suffisante etc.). Pour gagner ce pari, elle est contrainte de tenir compte de l'expérience extra scolaire des enfants et de coopérer étroitement avec les familles.

La lutte contre l'égoïsme culturel et l'anthropocentrisme

Apprendre à vivre dans une société multiculturelle constitue un défi qui, s'il dépasse les seules responsabilités de l'École, s'impose comme une des orientations majeures de l'éducation en ce début de XXI^{ème} siècle. L'attention aux risques de « *l'ethnisation* » des problèmes sociaux a tendance à faire oublier que la pauvreté va souvent de pair avec une disqualification culturelle qui entraîne, pour nombre de jeunes, un double processus d'exclusion. Jérôme Bruner, à propos de la société américaine dans les années 80-85, affirmait que la disqualification des cultures dominées entraînait le risque d'une récupération des frustrations de la jeunesse par des contre-cultures. La suite de l'histoire lui a donné malheureusement raison...

L'indifférence aux questions liées à la dégradation de l'environnement est probablement à mettre en grande partie sur le compte d'une forme redoutable d'égoïsme : l'anthropocentrisme hérité des philosophies du passé ne résiste pas à l'avancée des savoirs scientifiques. Il appartient à l'École de les rendre accessibles pour éduquer les nouvelles générations. Mais dans ce cas précis, la connaissance ne suffit pas à modifier les comportements. C'est bien par l'exemplarité des comportements des adultes au sein de l'École, par des initiatives pour la découverte du monde, donc dans l'ouverture des activités pédagogiques sur l'environnement quotidien des jeunes, que sera préparée l'évolution des comportements des générations futures.

La socialisation dans un contexte sociétal traversé par des contradictions

L'apprentissage des comportements sociaux est difficile dans un contexte où, du fait de l'omniprésence de l'information, la mise à mal des principes moraux par des personnes supposées appartenir à l'élite, se banalise et imprègne les représentations de la société. Périodiquement, la société civile en appelle à l'enseignement de la morale à l'École, confondant d'ailleurs souvent éthique et morale. Outre, que la morale s'apprend bien mieux par imprégnation, au contact

d'adultes qui se comportent de façon conforme à ses principes, force est de constater que l'École ne tire pas toujours le meilleur parti de ses ressources particulières.

Saisissons-nous d'un exemple : l'éducation de l'émotion et la socialisation des comportements. Depuis la seconde guerre mondiale, les attitudes des adultes à l'égard des comportements émotionnels des tout petits ont considérablement changé pour aboutir à une sorte de paradoxe. D'une part, l'opinion que l'émotion est antagoniste des processus cognitifs et donc préjudiciable aux apprentissages est largement majoritaire. D'autre part, s'est développée une plus grande tolérance à l'expression des émotions – fondée sur la croyance que l'émotion est une expression « authentique », la preuve d'une vivacité. Dans de nombreux secteurs d'activité propres à l'enfance (le jeu, les sports, d'une manière générale les loisirs...) les éducateurs encouragent même des formes d'expressivité qui sont mal tolérées ailleurs. Cependant éducateurs professionnels et familles sont mal préparés à gérer les conséquences de cette tolérance. L'appel à la morale, au respect de l'autre, sont notoirement insuffisants.

Pourtant, l'École dispose de ressources pour contribuer à l'éducation des émotions, éducation qui mêle étroitement apprentissages cognitifs, construction de la personnalité et socialisation. Les neurosciences (notamment les travaux d'Antonio Damasio) adoptent un point de vue radicalement nouveau sur les émotions : loin d'être un obstacle à la cognition, les réactions physiologiques de l'émotion sont l'indice qu'une situation a une signification pour le sujet et en ce sens, elles constituent une ressource cognitive majeure. En outre, les comportements émotionnels ont un aspect informatif et social que les tout petits deviennent progressivement capables de comprendre et d'utiliser dans la communication avec autrui.

La régulation et le contrôle de ces comportements, progressivement influencés par les codes sociaux, sont rendus possibles à partir de 2 ans, par le développement des compétences linguistiques. À partir de 3 ans, s'établit un lien entre la capacité à se représenter ses propres émotions et leur autocontrôle d'une part, et la capacité à inférer les états mentaux chez autrui, d'autre part. Le découplage entre l'émotion ressentie et son expression est apprise tôt par l'enfant (entre 4 et 5 ans). Vers 5 ans, le découplage concerne le vécu émotionnel et la conduite expressive. L'éducation de l'émotion repose donc sur le développement du langage et de la pensée. Elle a un rôle structurant pour le comportement dans la mesure où elle permet d'entrer dans une réciprocité sociale, fondement de la morale. Ces apprentissages précoces concernent l'école maternelle et supposent, pour être conduits avec pertinence, une formation particulière des enseignants. Il faut aussi que les familles puissent trouver une expertise dans ce domaine auprès des professionnels de l'éducation car il y va de la lutte contre les incivilités, voire contre la violence. Cette éducation doit être menée continûment jusqu'à l'adolescence, dont on sait depuis les travaux de Henri Wallon notamment, qu'elle réactive sous des formes variées et probablement plus complexes, la crise des deux ans. À cette période du développement, l'enjeu est la conscience de soi la construction d'une personnalité sociale préparant l'âge adulte.

De quelles ressources l'École dispose-t-elle ?

Paradoxalement, les pratiques pédagogiques et éducatives adaptées aux nouvelles situations dans lesquelles se trouvent les enfants et les adolescents actuels sont déjà pour la plupart bien connues. Elles ont fait leurs preuves sur le long terme dans des établissements expérimentaux ou innovants ou

localement à l'initiative d'équipes particulièrement impliquées dans la recherche de solutions pour des populations d'élèves en très grande difficulté.

La pédagogie différenciée connue et expérimentée depuis les années 60 propose des modes d'organisation des apprentissages et des types d'évaluation permettant non seulement de faire face à l'hétérogénéité des élèves mais également de transformer cette hétérogénéité en ressource collective. La pédagogie institutionnelle permet de travailler simultanément sur la construction de ressources cognitives, l'apprentissage de la coopération et des fonctionnements démocratiques... Impossible de citer toutes les pratiques déjà connues et mises en œuvre ponctuellement. En revanche, les choix des politiques éducatives depuis la circulaire de 1977 sur le soutien scolaire, se sont systématiquement portés sur des dispositifs d'aide *externalisée*, laissant intact le modèle traditionnel : un groupe, un espace classe, un maître, une unité d'enseignement, une durée standard d'une heure. Dans les années 80, un modèle alternatif, avec les emplois du temps souples, a été brièvement expérimenté sous l'impulsion de chercheurs de l'INRP (notamment grâce aux travaux d'Aniko Husti), tentant d'adapter l'organisation du temps scolaire aux exigences des apprentissages et aux besoins des élèves. Mais faute d'une adaptation concomitante des règles de fonctionnement des établissements (autonomie de l'organisation pédagogique, instances de négociation des choix pédagogiques qui restent majoritairement à l'initiative des individus et, dans le second degré, morcelés selon les disciplines) ces expériences ont échoué. Obligées de jongler avec des contraintes contradictoires, la plupart des équipes ont renoncé.

Cependant, trois nouveautés sont à prendre en considération :

- l'entrée pédagogique par les compétences permet (lorsque la notion est rigoureusement présentée) de préciser les conditions optimales des apprentissages et de recentrer les évaluations sur celles qui sont les plus pertinentes pour les guider et surtout d'établir des ponts entre les disciplines (les compétences ne connaissant pas les frontières disciplinaires),
- l'accompagnement personnalisé (dont la spécificité par rapport à d'autres pratiques voisines n'apparaît pas clairement aux enseignants) est nécessaire pour instaurer un dialogue avec les élèves et leur famille, suivre précisément l'évolution des compétences sur des laps de temps plus longs que la seule année scolaire, mettre en œuvre des réponses véritablement adaptées en cas de difficulté.

Ces deux orientations pratiques sont le complément obligé de la différenciation pédagogique dans la mesure où les enseignants y trouvent les moyens d'une meilleure connaissance des stratégies d'apprentissage des élèves et les supports d'un dialogue sur le développement des enfants entre professionnels, avec les familles et avec les partenaires. L'organisation des apprentissages autour de compétences réelles présente l'avantage de créer des liens entre les ressources construites dans différents champs disciplinaires et donc de faciliter l'émergence d'un sens du travail scolaire. Les grandes questions qui se posent au monde contemporain ne sont compréhensibles que par une approche pluridisciplinaire : environnement, santé, culture, économie. Elles obligent à mobiliser des connaissances dont les règles de construction sont différentes, les statuts épistémologiques variés. Il faut donc sortir de la problématique de la pédagogie par objectifs, utile en son temps mais aujourd'hui dépassée.

La troisième nouveauté est la reconnaissance de la nécessité du travail sur les méta compétences. Bien plus qu'une simple réflexivité, il s'agit de l'éducation des habitudes cognitives : apprendre à décrire, analyser, contrôler, évaluer et réguler son activité mentale. C'est ce que désigne avec un certain flou la notion de « méthodologie ». Celle-ci ne se réduit ni à la méthodologie propre à chaque discipline, ni au travail personnel. Il s'agit, de façon beaucoup plus exigeante, de donner aux élèves les moyens de maîtriser à terme l'élaboration de leurs compétences et donc d'être capables de continuer leur développement intellectuel de façon autonome sur les fondements de l'éducation scolaire. En outre, le travail sur les méta compétences est un moyen privilégié pour accompagner la construction de la personnalité en confortant la conscience de soi, l'auto évaluation et en proposant les moyens d'une autonomie cognitive et morale.

L'École dispose donc de nombreuses ressources face aux défis du monde contemporain. Mais il faut un peu d'audace pour remettre en chantier les modes d'organisation actuels des situations d'apprentissage et donc l'organisation des écoles et des établissements. Il faut une formation des enseignants plus ambitieuse, qui leur donne les appuis pratiques et les références théoriques les plus riches et les plus adaptés. Il y faut un accompagnement des équipes au plus près de leurs préoccupations par des intervenants extérieurs aux compétences choisies selon les besoins, mais aussi par des chercheurs dont les objets de recherche privilégiés sont l'articulation du travail scolaire des élèves avec le travail pédagogique des maîtres et le fonctionnement éducatif des établissements.

Intervention

*Anthony Lozac'h,
professeur d'histoire-géographie en collège, en Seine-Maritime,
conseiller technique syndical.*

Les élèves du collège ont-ils changé ? Est-il essentiellement divers ou voit-on des caractères communs ? Quel est le poids des inégalités sociales et des différences familiales sur la scolarité des élèves ?

Ce qui me frappe le plus, c'est surtout le fait que le collège ait si peu changé depuis 20 ans, période où j'étais encore collégien. Le collège unique, qui a constitué un progrès scolaire et démocratique considérable, a été pointé durant les années 2000 comme le maillon faible du système éducatif. Aujourd'hui, le collège est trop souvent un lieu de souffrance pour les élèves, et de nombreux professeurs. Vincent Peillon compte porter la priorité essentielle sur le primaire, et nous lui donnons raison. Mais il nous semble qu'il faut désormais considérer la scolarité obligatoire de manière globale, avec le nouveau cadre du socle commun, auquel nous sommes attachés, car la rupture entre le primaire et le collège a tendance à sceller les destins scolaires, et trop souvent en fonction de l'origine sociale des élèves.

Concernant l'évolution des élèves, et notamment de leur comportement, c'est une discussion qui inquiète très souvent les collègues en début de carrière. Cette question traverse également souvent les médias. Les élèves sont à l'image de notre société, divers, privilégiant les rapports horizontaux, entre pairs de préférence. Ma première année, en tant que stagiaire, fut assez difficile de ce point de vue-là. Il m'a fallu comprendre que l'autorité était avant tout basée sur les compétences, et qu'en conséquence, elle pouvait se construire de manière professionnelle. Or, nous avons le sentiment que le contenu de notre formation à l'IUFM ne répondait pas directement à nos problèmes au quotidien (qui sont très nombreux quand on débute). Je pense aujourd'hui, avec du recul, que cette formation fut très riche, mais, s'il fallait revoir les maquettes de formation, qu'il faudrait sans doute l'étaler dans le temps en concentrant la première année sur le développement de compétences professionnelles fondamentales. Sur ce point, il faut sans doute combattre l'idée reçue que l'autorité du professeur est due à son aura ou à sa personnalité. C'est certes une composante importante, mais il faut concevoir l'autorité comme une compétence professionnelle en construction.

Quelles pratiques conviendrait-il d'encourager pour contribuer à la réussite des élèves et à leur bonne orientation ?

Il faut surtout en finir avec les pratiques discriminantes qui écartent de facto certains élèves de la réussite scolaire. L'évaluation traditionnelle des élèves par la note-sanction est un problème majeur et bloque toute évolution pédagogique, malgré la volonté d'être plus bienveillant dans la prise en compte des progrès des élèves. Les enseignants doivent par ailleurs être formés à l'évaluation.

Concernant l'orientation, voici un témoignage sur une pratique que j'ai développée en classe de 3ème.

En tant que professeur principal de 3ème, j'ai longtemps accompagné les élèves : recherche, suivi, évaluation du stage en entreprise. Cette semaine a toujours constitué un moment fort de l'année de 3ème. Ne masquons pas les difficultés, car elles existent :

- des élèves peu motivés, peu autonomes, qui ne cherchent pas de stage
- des métiers bien souvent inaccessibles, comme médecin pour des raisons de secret médical, ou policier.
- des commerçants ou des professeurs des écoles sur qui nous comptons largement et qui accueillent régulièrement les élèves, ce que les élèves savent d'une année sur l'autre et ce qui évite leur recherche.
- une pratique répandue : les parents qui prennent en charge leur enfant dans l'entreprise.

Bref, la pertinence c'est pas toujours au rendez-vous, et le choix de l'élève n'est pas toujours motivé. Mais l'objet du stage en entreprise n'est pas forcément celui d'observer le métier que l'on souhaite exercer plus tard, même si cela profite à certains élèves. Le véritable intérêt de ce stage est de confronter l'élève à une réalité du monde professionnel, et d'en rendre compte. Au fil des années, je me suis rendu compte de l'importance de la préparation et j'y ai accordé de plus en plus de temps, quitte à sacrifier quelques heures disciplinaires, afin d'assurer la réussite du stage. Les heures de préparation consistaient à fixer un calendrier, à s'interroger sur ce stage, sur les éléments observables, sur ce qu'est la description d'un métier, de se renseigner sur les formations et diplômes qui permettent d'y arriver. C'est bien souvent déjà un travail à part entière de pouvoir définir simplement le métier observé, de faire une recherche sur pagesjaunes.fr pour localiser et contacter l'entreprise, de préparer un entretien de contact avec la personne qui accueillera l'élève. Ce travail pédagogique était mené en collaboration avec le professeur documentaliste (travail au CDI), une assistante d'éducation et la conseillère d'orientation. Nous avons toujours valorisé les démarches autonomes des élèves, qui peuvent être surprenants dans la motivation et les responsabilités dont ils font preuve. Un professeur assure un suivi du stage durant la semaine en entreprise, soit en se rendant sur place, soit en passant un coup de fil au responsable de l'élève.

Autre point fort de notre dispositif, nous avons mis en place une évaluation orale du stage, à laquelle nous préparons les élèves, et une grille d'objectifs précis. Tous les élèves passent donc un oral d'une dizaine de minutes devant un jury composé de trois adultes de l'établissement. Il serait souhaitable qu'un adulte non enseignant y participe systématiquement. Cet oral est très précieux pour apprécier la semaine de stage. Nous avons basé l'évaluation de cet oral sur les compétences du socle commun. De nombreux élèves préparent un diaporama sur lequel ils s'appuient pour faire leur exposé. Les questions du jury permettent d'approfondir leur démarche, leur perception du métier, nous leur demandons de se positionner par rapport au métier observé, et aussi d'essayer de prendre du recul par rapport à leur expérience.

Pour conclure, il nous paraît encore plus essentiel de commencer ce travail plus tôt, et un outil existe et mérite d'être développé, c'est le PDMF : parcours de découverte des métiers et des formations. Le problème dans les collèges est de pouvoir mettre en place des temps de travail réels sur ces questions-là, qui ne peuvent reposer uniquement sur la bonne volonté et la motivation d'équipes pédagogiques. Ce travail ne peut être affilié à une seule discipline, comme la technologie par exemple, même si son rôle est capital. C'est un vrai travail transversal, qui ouvre l'école sur le monde,

sur son territoire également. Ainsi, dans notre collège, une journée spéciale est organisée où des parents volontaires investissent les salles de classe pour venir présenter aux élèves de 4e-3e leur métier. Ce PDMF, mené de la 5e à la 3e, avec progressivité et cohérence, contribue fortement - peut-être pas encore suffisamment - à la construction du projet d'orientation. Surtout, il concerne à égalité tous les élèves, et pas seulement ceux qui se destinent à une orientation professionnelle subie - ou souhaitée.

Enfin, le numérique bouleverse actuellement le rapport aux savoirs, l'accès à l'information, les relations pédagogiques. Il est bien difficile de savoir si l'usage du numérique en classe facilite les apprentissages, de nombreuses études se contredisant parfois. Mais on ne peut passer à côté de cette révolution, pour de nombreuses raisons. Par exemple en Géographie, il est peu pertinent de se demander s'il faut ou non utiliser les services cartographiques en ligne ou les Systèmes d'information géographiques, puisque ces outils sont de fait de plus en plus massivement utilisés par les citoyens au quotidien et par les entreprises. L'école doit suivre. On peut néanmoins s'interroger sur certains modèles de développement du numérique actuellement, comme celui qui consiste pour une collectivité à doter massivement les établissements de tablettes, d'ordinateurs, de TBI, ou encore le développement coûteux et peu productif pour l'instant des ENT. Il nous semble surtout que la formation aux usages des numériques des enseignants, avec leurs élèves, doit être une priorité qui guide l'action de pilotage et qui permet ensuite de développer des projets pédagogiques qui nécessiteront de l'investissement en matériels, logiciels et services. Par ailleurs, de nombreux professeurs se découragent face aux problèmes techniques auxquels ils sont confrontés et ne veulent pas perdre la face devant la classe. Il faut améliorer le pilotage.

Évolution du public scolaire

*Janine Nahmias,
proviseure du lycée Corvisart*

Observation du public scolaire

Il y a en effet depuis quelques années une évolution du public scolaire.

- D'une part, en termes d'hétérogénéité.

L'hétérogénéité n'est pas nouvelle mais sa perception par les enseignants est accrue, confirmée par la réalité du terrain : nombreuses familles monoparentales ou éclatées, en situation d'extrême précarité ; jeunes seuls ou hébergés chez un membre de la famille, en obligation de travail en dehors de leurs études, avec des problèmes médicaux et psychiatriques ...

Si elle reste fortement conditionnée par l'origine sociale et culturelle des élèves, l'hétérogénéité s'est accentuée avec la mise en œuvre de la loi n°2005-102 (du 11 février 2005) pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » qui a posé le principe du droit à l'inscription de tous les élèves handicapés dans leur école de référence.

D'autres textes, études ou injonctions institutionnelles ont souligné la nécessité de prendre en compte les élèves à besoins éducatifs particuliers (élèves souffrant de dyslexie, par exemple).

Les enseignants ont donc à faire face à un public scolaire de plus en plus hétérogène, de par la diversité des besoins des élèves, leurs projets personnels et leurs parcours.

Le principe de **l'individualisation** des parcours **et de la personnalisation** des réponses est posé.

En termes de décalage.

D'une part, la hiérarchie dans les rapports enseignants / élèves cède la place au mode collaboratif.

La culture des enseignants, de par leurs études, est encore une culture essentiellement livresque, hiérarchique et verticale, basée sur la connaissance, construite, hiérarchisée et ordonnée dans le temps et l'espace. Celle des nouveaux élèves est une culture horizontale, via les réseaux sociaux, entre pairs et partagée, sans hiérarchisation dans le temps ou l'espace, ou alors dans un espace-temps très réduit et élastique.

Ce mode de relation induit souvent de l'incompréhension entre élèves et enseignants, et pour les enseignants une impression de manque de concentration et de superficialité des élèves.

Diversité ou caractères communs ?

Au-delà de cette diversité, il reste des caractères communs : propres à l'adolescent, avec des questionnements identitaires, des prises de risques, des confrontations avec la société, l'autorité et la famille, et donc avec le scolaire.

Paradoxalement, ces jeunes sont plus ancrés dans la réalité, moins idéalistes, et dans un contexte familial et mondial en crise, parfois très désabusés.

Poids des inégalités

Selon les observations, l'École ne réduit pas les inégalités mais tend à les accentuer.

Les inégalités visibles dès la maternelle, à travers le langage par exemple, s'accroissent au fil de la scolarité. Et se creusent davantage par le choix d'orientation à l'issue du collège, choix basé d'une part sur les résultats scolaires, d'autre part sur les demandes peu ambitieuses de certaines familles.

Ainsi, plus un jeune ou sa famille sont en difficulté, moins ils seront exigeants en matière de choix.

En 2011/12, 55% des élèves aux CSP défavorisées ont été scolarisés en lycée professionnel, où arrivent des jeunes « abîmés » par le système scolaire, en grand déficit d'acquis de connaissances (en français, maths, langues), mais surtout souffrant de manque de confiance en soi.

Les pratiques éducatives dans l'établissement

La typologie des élèves ayant évolué, l'Institution, l'établissement, les enseignants et les enseignements doivent évoluer. Il faut désormais prendre en compte le parcours de chaque élève, diagnostiquer ses besoins individuels et personnaliser les réponses.

L'Institution a déjà pris en compte certaines évolutions : réforme du lycée professionnel en 2008, réforme du lycée en 2010, refondation de l'école ; accompagnement personnalisé, LPC, passerelles, enseignement de l'histoire des arts....

Au niveau du lycée, cette évolution me paraît devoir engager :

1. des réponses pédagogiques et éducatives
2. des réponses personnelles
3. une réflexion collective.

Des réponses pédagogiques et éducatives

-Personnaliser les parcours mais en même temps asseoir le socle commun (accompagnement personnalisé : remises à niveau, projet personnel, orientation), avec la difficulté qu'éprouvent des enseignants peu habitués à ces modalités de travail – passerelles entre classes, niveaux, formations...

-Travailler l'écrit et l'oral en français, l'oral en anglais –notamment en vue de la mobilité géographique (stages et insertion professionnelle à l'étranger dans le cadre des dispositifs européens)

-Élargir le champ professionnel et culturel pour élever le niveau d'exigence :

Exemples au lycée Corvisart-Tolbiac : modules professionnels supplémentaires (3D, Web, dessin à vue...), mise en situation réelle dans des projets concrets et réalistes (logo APIGEN, entre autres), outils conceptuels (philo) et culturels (parcours muséal, cinéma, théâtre...),

- Exploiter l'outil numérique (internet, vidéoprojecteurs, ENT, tableaux interactifs) pour élaborer des pratiques pédagogiques nouvelles.

Des réponses personnelles et spécifiques

- Travailler en partenariat avec les CIO sur l'orientation (Se situer dans son parcours et ses objectifs)

- Avec le service médico-social (médecin, infirmière, assistante sociale) et le pôle vie scolaire pour les besoins spécifiques (médicaux, psychologiques,...) de certains élèves (adaptation des emplois du temps, des parcours, reprise de confiance en soi...) et collaboration avec les services extérieurs (éducateurs, hôpitaux...)

-Collaboration avec les familles (réunions de rentrée, de remise des bulletins, entretiens à la demande de la famille ou des personnels du lycée...)

Une réflexion collective

En tant que chef d'établissement, il me paraît essentiel que la réflexion avec les équipes soit conduite toute l'année et puisse évoluer en fonction de l'évaluation des besoins et des actions.

- À travers le projet d'établissement (diagnostic régulier, axes de travail et actions qui correspondent)

- À travers le travail en équipe et les projets transversaux

- Par le biais de l'**innovation**, que ce soit dans les pratiques en classes ou dans des dispositifs globaux.

Intervention

Alain Ricci,

Inspecteur de l'enseignement technique (Créteil)

Quelle évolution du public scolaire ?

Quelques instantanés significatifs de cette rentrée 2012 après six semaines de cours.

- Un public très jeune accueilli au lycée professionnel suite à la mise en place des baccalauréats professionnels en trois ans, d'où des adaptations nécessaires du corps enseignant peu habitué à encadrer ce type d'élèves sur les classes de seconde.
- Une concentration d'élèves qui cumulent les difficultés (sociales, scolaires, comportementales...)
- Des incidents liés aux « petites incivilités » en augmentation sensible
- Des taux d'absentéisme en augmentation sur tous les niveaux (seconde, première, terminale). Cet absentéisme qui apparaît dès la classe de seconde est dû d'une part à des raisons économiques (participation à la vie de la famille, financement de dépenses personnelles (classes de terminales) et d'autre part à une orientation subie (classe de seconde)

Des publics divers avec des caractéristiques communes ?

- Des élèves qui attendent une rupture avec le collège (nouveau départ, nouvelles matières, nouvelles méthodes pédagogiques)
- Des élèves qui appliquent une logique de consommateurs, ils s'investissent et apprennent en fonction de leurs centres d'intérêt (particulièrement vrai en lycée professionnel), d'où parfois un absentéisme ciblé et un investissement essentiellement sur les matières techniques si l'orientation est choisie ou acceptée.
- Des élèves « multi écrans, multitâches et zappeurs » : au domicile beaucoup travaillent un œil sur le travail scolaire tout en dialoguant sur les réseaux sociaux etc..., la pratique courante du numérique suppose de nouvelles approches pédagogiques.
- Une volonté de poursuite d'étude après le baccalauréat professionnel d'où la nécessité de mettre en place des passerelles pour que les élèves provenant de la voie professionnelle ne soient pas à nouveau en situation d'échec.

Le poids des inégalités sociales et des différences familiales sur la scolarité des élèves ?

- Des concentrations d'élèves qui cumulent les difficultés sociales (évolution du nombre de familles appartenant à CSP défavorisées, nombre croissant des aides à caractère sociales au sein des établissements), en effet l'évolution du coût du logement et les mutations du tissu économique ont conduit les populations les plus défavorisées à se déplacer d'une part plus loin du centre (banlieue) et d'autre part à se concentrer (faible coût du logement, cités etc.)
- Un manque d'ambition des élèves des classes défavorisées dans leurs choix d'orientation
- Un déficit important de culture générale d'où des difficultés en cas de poursuite d'étude (voir taux de décrochage des élèves de baccalauréat professionnel en STS au cours du premier trimestre de l'année scolaire)
- Un absentéisme en augmentation compte tenu de la détérioration de la situation économique des familles

Quelles pratiques convient-il d'encourager pour contribuer à la réussite des élèves et à leur bonne orientation ?

Mieux orienter : passer d'une politique d'affectation à une véritable politique d'orientation. Ce qui suppose une réelle politique d'orientation à la fin de la classe de troisième. Le taux de passage en seconde générale de l'académie est au-dessus de la moyenne nationale par ailleurs le taux de réorientation en fin de seconde vers la voie professionnelle est lui aussi élevé.

Mieux former à l'orientation : former les enseignants à l'orientation (connaissance des parcours, pour la voie professionnelle mieux connaître les métiers et les lycées partenaires du collège)

Mieux affecter : les élèves affectés sur leur premier vœu en terme de filière et de lieu réussissent dans leur majorité (septembre 2012 – académie de Créteil – voie professionnelle 74% affectés sur le premier vœu).

Mieux accompagner :

- Mettre en place une flexibilité des parcours
- Développer les actions d'accompagnement personnalisé
- Utiliser les possibilités du numérique pour individualiser et dynamiser les enseignements.
- Mettre en place des passerelles en amont et en aval du baccalauréat professionnel pour accompagner les poursuites d'études.

Intervention

*de Jean Lambret,
DGS aux Clayes-sous-bois (78)*

Je suis issu de l'Education Populaire et j'ai accompagné plusieurs villes des Yvelines dans la création et la gestion de services éducatifs qui se sont beaucoup développés ces 20 dernières années. Je suis par ailleurs formateur au CNFPT, j'interviens en faculté et suis investi dans le réseau PRISME qui mutualise les expériences qui articulent éducation et territoire et accompagne plusieurs collectivités.

Pour parler des « nouveaux élèves », qui resteront pour moi des « nouveaux enfants », je témoignerai du développement des territoires et des collectivités qui ont soutenu la professionnalisation et la spécialisation de fonctionnaires avec la création de la filière animation de la Fonction Publique Territoriale.

Les Communes ont pour seule mission obligatoire de gérer les bâtiments et le fonctionnement hors personnel EN des écoles maternelles et élémentaires. En plus de la gestion des ATSEM, les élus locaux investissent volontairement l'aide sociale, les loisirs, la culture, en créant des services ou en soutenant des associations.

Le Code de l'Action Sociale et des Familles institue la forme des Projets Educatifs et des Projets pédagogiques des Accueils Collectifs de Mineurs déclarés aux directions départementales chargés de la Jeunesse et des Sports : centre de loisirs des mercredis et séjours de vacances, accueil périscolaire, maison des jeunes, etc.

Les objectifs pédagogiques de ces services visent particulièrement deux grandes compétences du Socle Commun des Connaissances et des Compétences : les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative. La méconnaissance réciproque du secteur scolaire et des loisirs explique certainement que cette complémentarité des objectifs reste largement implicite et inconsciente pour la plupart de ses acteurs.

Du fait du foisonnement des initiatives en milieu urbain dense, les villes ont été amenées à tenter de coordonner les acteurs éducatifs au travers de Projet Educatifs Locaux en amenant les partenaires à se connaître, à dégager du sens commun à leurs interventions autour de débat sur les valeurs, d'échange d'informations, de diagnostics et de projets partagés.

Plusieurs exemples :

Voisins le Bretonneux : ville de 12 000 habitants en 2012, 5 000 en 1982. Ville nouvelle accueillant des familles nombreuses aisées avec des pères souvent au travail, la compétition scolaire était marquée, le taux de suicide et d'addiction des jeunes montrait que l'aisance matérielle ne suffit pas au bonheur. Les élus ont créé des structures collectives assurant une prise en charge intégrée des enfants : centres de Loisirs associés aux écoles, centre d'accueil avec hébergement ouvert le WE...

Trappes : commune rurale puis développée depuis le rail avec 30 000 habitants en 2012. Poche de main d'œuvre pauvre au cœur des Yvelines riches grâce à l'automobile depuis 1960, tradition d'accueil avec un important parc HLM. Familles nombreuses ou monoparentales, hétérogénéité culturelle des représentations de l'Education nationale. Décalage fort entre les catégories

socioculturelles des enseignants et des parents, contrairement aux animateurs. Turn over important des enseignants. Pauvreté économique, difficultés de santé physique et mentale, économie parallèle remettant en cause la croyance dans la réussite par l'école.

Clayes-sous-Bois : banlieue de 17 000 habitants mixte entre pavillons et habitat collectif. Vieillesse. Familles monoparentales et travail à temps partiel en zone commerciale. Ecole brûlée par vandalisme impuni. Le Projet Educatif Local se veut réparateur.

Le projet éducatif départemental

*Intervention de Marc Gibert-Guerber,
Chargé de l'éducation au Conseil Général de Seine Saint-Denis*

Le Projet éducatif départemental s'inscrit dans le cadre de la mise à jour de l'Agenda 21 départemental. Il témoigne de la volonté du Département d'œuvrer en faveur de la réussite de tous et concourt à l'enrichissement de l'orientation « égalité et promotion sociale » de son Agenda 21.

Pendant du Plan exceptionnel d'investissement qui promeut une architecture éducative, il vise à affirmer le rôle de la Seine-Saint-Denis comme Départements éducatif. Soulignons que les deux autres Départements de l'académie de Créteil sont engagés dans une démarche identique.

Ce projet s'adresse aux adolescents de 11 à 16 ans, en appréhendant l'ensemble de leurs temps de vie, scolaire et hors scolaire. L'objectif est de contribuer à leur réussite scolaire et personnelle, et de favoriser leur accès au plein exercice de la citoyenneté.

A cet effet, la démarche est de rendre lisible et cohérent l'ensemble des dispositifs existants. Le projet témoigne ainsi de la tradition éducative de notre collectivité qui se traduit, pour l'année 2012, par un engagement financier de l'ordre de 8 millions d'euros. Au-delà, il s'agit également d'engager de nouvelles actions dont l'opérationnalité, dès l'année scolaire 2012-2013, créera de nouvelles synergies tout en renforçant la dynamique partenariale.

La méthode d'élaboration du projet a donc été transversale et partenariale. Toutes les directions départementales des pôles société et citoyenneté, solidarité, aménagement et développement durables ont participé à sa construction. Les propositions issues des séminaires et ateliers menés ont été soumises à la concertation des partenaires du Département : l'Education nationale (Rectorat et Direction des services départementaux de l'éducation nationale) et la communauté éducative dont les parents et les collégiens, les collectivités locales, les associations d'éducation populaire. Au total, ce sont 23 rencontres qui se sont tenues avec les acteurs éducatifs entre septembre 2011 et janvier 2012.

Le projet proposé s'articule autour de trois principes fondateurs :

- L'adolescent au centre du projet : sujet et acteur, il dispose de ressources et compétences propres, à valoriser.
- L'éducation partagée aussi appelée co-éducation : dans le respect de leurs compétences, tous les acteurs du territoire agissant dans le domaine éducatif, sont conviés à participer à la démarche. Les parents, éducateurs de premier rang, y ont un rôle primordial.
- La dimension territoriale du projet : le champ éducatif s'inscrit dans un contexte territorial et interagit avec les autres politiques publiques relatives à l'emploi et à l'habitat, à la santé, aux transports, à la mobilité...

Rassemblant désormais l'ensemble des dispositifs éducatifs de la collectivité, trois thématiques qui répondent aux enjeux de développement de l'adolescent, structurent le projet éducatif : se

construire, se former, s'engager. Chacune d'elles donne à lire les actions existantes menées par le Département et y articulent les nouveaux dispositifs.

La co-éducation est aussi au cœur de la mise en œuvre du projet dont les instances de gouvernance, politique et technique, continueront d'associer les acteurs éducatifs du territoire.

Ces instances auront notamment pour mission de procéder à l'évaluation des actions mises en place et, par voie de conséquence, à l'évolution du projet dans le temps. Dans cette perspective, il est proposé que le projet éducatif fasse l'objet d'une mise à jour générale en 2015.

Avec ce projet éducatif, tant par la démarche suivie que par les contenus, le Département de la Seine-Saint-Denis entend contribuer aux débats nationaux actuels sur l'éducation et la décentralisation.

Deuxième table ronde

Comment aider aujourd'hui les élèves à s'orienter ?

Introduction par Michel Pérez, IGEN

« Avant d'enseigner quoi que ce soit à qui que ce soit, au moins faut-il le connaître. Qui se présente, aujourd'hui à l'école, au collège, au lycée, à l'université ? » Michel Serres¹³

Les profondes évolutions qui viennent d'être décrites aussi bien dans le comportement des élèves que dans le cadre des évolutions sociales que la France a connues, sont questionnées par le constat du Haut Conseil de l'Education dans son rapport intitulé « L'ORIENTATION SCOLAIRE » (2008).

L'orientation scolaire y est décrite comme une mécanique d'exclusion. En effet, l'orientation au collège et au lycée dépend étroitement du niveau initial des élèves à l'école primaire, et en outre l'orientation consisterait à trier les élèves en fonction de leurs seuls résultats scolaires dans les savoirs abstraits. La réussite ou l'échec des élèves sont donc jugés en fonction de leurs seuls résultats dans les disciplines auxquelles sont associés ces savoirs (matières dites principales). L'origine sociale et les diplômes des parents sont des facteurs déterminants. L'orientation dans le second cycle du secondaire se caractérise par des disparités sociales très marquées : près de 91 % des enfants d'enseignants et près de 88 % des enfants de cadres obtiennent le baccalauréat, contre moins de 50 % des enfants d'ouvriers. Dans un système très hiérarchisé, l'orientation est donc faite trop souvent d'exclusions successives, dès le premier palier d'orientation de fin de troisième. Sachant par ailleurs qu'une mauvaise orientation est difficile à rattraper, quelles réponses l'institution scolaire peut-elle apporter pour pallier ces distorsions sources de profondes inégalités ?

Les questions que nous posons sont donc les suivantes :

- Quelles réponses l'institution scolaire peut-elle apporter aujourd'hui face à des situations radicalement nouvelles dans un contexte national marqué par de fortes inégalités territoriales accrues en matière éducative, culturelle et économique et des attentes très contrastées des familles et des élèves (consumérisme, désintérêt, défaitisme)?
- Quels grands principes devraient guider aujourd'hui une politique efficace de l'orientation choisie et non plus subie ? Liberté de choix ou prescription? Nouvelles modalités d'information et de conseil, apport des nouvelles technologies et des réseaux sociaux, partage de compétences entre l'Etat et les collectivités territoriales? Autant de vastes perspectives qui s'ouvrent à la réflexion et à l'action.

¹³ Serres Michel, *Petite poucette*, Editions Le Pommier, 2012

Ce que la sociologie de l'éducation nous enseigne sur l'expérience des élèves

*Aziz Jellab, IGEN,
sociologue, ancien professeur des universités*

L'enjeu de mon intervention ne consiste pas à faire une présentation exhaustive de ce qu'est la sociologie de l'éducation, ni de faire état des différentes méthodologies permettant d'appréhender les objets éducatifs. Je me contenterai de pointer quelques éléments montrant l'intérêt d'une approche sociologique de l'expérience scolaire.

De la théorie de la reproduction à la sociologie de l'expérience

La sociologie est une discipline qui a longtemps travaillé des objets sociaux en les pensant à partir de leur cadre d'inscription institutionnel, mais aussi à l'aune de leur évolution historique, eu égard aux structures et aux fonctions qui régissent l'ensemble de la vie sociale. En ce sens, lorsqu'Emile Durkheim proposa de définir la sociologie comme étant la science des institutions, il ne faisait qu'impulser ce qui allait devenir la caractéristique majeure de la démarche sociologique objective à savoir : l'étude des comportements sociaux en tant qu'expression d'une évolution sociale traversant tant le monde « matériel » des individus ou des groupes que le monde de leurs idées ou représentations. Dans la diversité des théories et des analyses sociologiques consacrées aux systèmes scolaires et éducatifs, une préoccupation permanente jalonne les interrogations : celles des inégalités de carrière scolaires qui soulignent que le système scolaire, notamment en France, peine à se démocratiser.¹⁴

Pierre Bourdieu qui marqua la sociologie de l'éducation et la sociologie en général insistait souvent sur la nécessité de penser le travail de terrain comme mise à l'épreuve des cadres théoriques et conceptuels proposés. Ce travail ne peut se faire qu'au prix de la critique continue et éclairée des objets étudiés et de la prise de conscience que tout point de vue n'a de sens qu'au regard de la position que le sociologue occupe dans le champ social et institutionnel. Mais la théorie de P. Bourdieu, celle de la reproduction assurée par un système scolaire « indifférent aux différences sociales », et réclamant en partie des connaissances qu'il n'enseigne pas, pour être très crédible empêche de penser toute démocratisation de l'accès au savoir scolaire (ou à la culture légitime). Elle s'avère peu pertinente pour comprendre les cas de réussite scolaire en milieu populaire. Les recherches empiriques, menées dans les années 80-90 en France, ont mis en évidence la diversité des élèves, de leur expérience et notamment pour ce qui est de leur rapport au savoir. Le passage d'une sociologie attachée à étudier les structures sociales, les liens entre l'Etat et le système

¹⁴ Pour se rendre compte de ces inégalités manifestes au sein du système scolaire, il suffit de se pencher sur le lycée professionnel et son public. Le LP reste dévalorisé à tel point qu'une partie des enseignants qui y exercent endossent une identité plus proche du travailleur social que de celle du professeur. Mais paradoxalement, et il faut le souligner, c'est aussi l'engagement des enseignants et la manière dont les contenus d'enseignement sont didactisés qui concourent à la réussite d'une part non négligeable des élèves. Cf. Aziz Jellab *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2009, 330 pages (coll. Sociologiques), Second Tirage en 2010.

scolaire, et finalement à penser la fonction sociale et « politique » de l'école, à une sociologie centrée sur la manière dont les élèves se socialisent et se mobilisent sur les contenus d'enseignement suscitera l'intérêt pour les pratiques pédagogiques et didactiques. Les recherches qualitatives, se présentant le plus souvent comme constructivistes, qu'elles appartiennent à l'interactionnisme symbolique, à l'ethnométhodologie, ou encore, à la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994), ont pour particularité de proposer une vision « compréhensive » du monde scolaire et des logiques animant les différents acteurs. Pour François Dubet, la socialisation en milieu scolaire n'est pas totalement déterminée par des logiques sociales et des structures objectives, comme le soutient la théorie de la Reproduction. L'expérience scolaire est d'abord un travail subjectif visant des arbitrages entre normes sociales et institutionnelles et logiques plus « individuelles », en tant que distance à la socialisation. Ne faisant plus système, le monde scolaire apparaît tiraillé entre plusieurs logiques auxquelles seuls les acteurs – élèves, enseignants, parents – peuvent donner cohérence : ainsi, la logique de marché et celle de la compétition cohabitent avec des attentes sociales visant à l'épanouissement de l'enfant, ce qui n'est pas forcément conciliable avec le processus de sélection. De même, « l'intérêt culturel ou intellectuel pour les études, même s'il est très réduit dans certains cas, peut échapper aux impératifs de l'efficacité scolaire. Dans ce cas, il se construit à distance des prescriptions et des normes scolaires explicites ou implicites, voire contre elles » (Barrère, Sembel, 1998, p. 21). Les élèves ont à concilier différentes logiques adaptatives : ils ont d'abord à s'intégrer à l'École et au groupe de pairs ; ils doivent aussi faire preuve de stratégies – en matière de choix d'études, d'investissement dans le travail scolaire et de conciliation entre appartenance au groupe de pairs et travail personnel – ; ils doivent enfin atteindre un degré d'« authenticité personnelle », qui est une prise de distance en tant que processus de subjectivation (ou d'expression de la vocation). Les inégalités sociales face à l'École sont aussi le résultat d'un rapport spécifique à celle-ci. Ainsi, les recherches de F. Dubet ont permis d'identifier une autre variable susceptible d'influer sur le parcours scolaire des élèves à savoir l'effet-établissement (les inégalités de réussite ne tiendraient pas aux seules inégalités sociales). D'une certaine façon et même si F. Dubet n'a pas travaillé sur le rapport aux savoirs chez les élèves, les principales observations qu'il effectue montrent en quoi « l'acteur qui se fabrique à l'école » a aussi à construire du sens, à trouver une orientation spécifique donnant consistance à sa scolarité. Voilà pourquoi, et à l'instar des travaux de Bernard Charlot (1997), la sociologie de l'expérience doit aussi être attentive au sens et aux manières dont les élèves s'approprient les savoirs, tout comme à la « nature » des savoirs enseignés.

La sociologie des savoirs et du curriculum : entre les contenus formels et les apprentissages informels

Lorsqu'on examine la littérature sociologique portant sur le système scolaire, force est de constater que les recherches n'ont que faiblement interrogé les savoirs scolaires en en faisant un objet d'étude spécifique. De toutes les thématiques et les approches sociologiques interrogeant le système scolaire, celle relative à la nature des savoirs et à leur forme de « transmission » est des plus faiblement travaillées, notamment en France. « Parmi ces grandes approches [traitant de l'École], il en est une qui est particulièrement négligée, mal vue et mal traitée, par une grande partie des sociologues. En effet, la transmission des connaissances étant l'une des missions officielles de l'école, nombre de sociologues la considèrent, du même coup, comme suspecte. La transmission des savoirs ne serait-elle pas une simple illusion (ou idéologie officielle) derrière laquelle il s'agirait de reconnaître les "fonctions véritables" de l'institution ? [...] Comment une théorie de l'école pourrait-

elle sérieusement faire l'impasse sur ce qui constitue la matérialité spécifique de 'école ? Comment négliger le fait que c'est à travers l'école en tant que telle (en tant que mode de socialisation spécifique), comme lieu où se nouent des liens sociaux spécifiques, où s'organisent des pratiques de "transmission" et d'appropriation des savoirs, avec des objets et des dispositifs pédagogiques (manuels, tableaux, bureaux, dispositions spatiales...) que s'effectuent les processus de sélection et, en partie, de reproduction ? » (Lahire, 1999, pp. 18-19). Certes, on ne peut que relever une certaine faiblesse quant à l'interrogation sociologique des savoirs et de leur mode de « transmission » et d'appropriation. Et les savoirs en question, leur forme et leur nature ne doivent rien à un quelconque arbitraire puisqu'ils sont construits socialement. C'est dans les années 70, en Grande-Bretagne, que seront engagées des recherches sociologiques soumettant à examen critique les savoirs enseignés à l'École. Cette sociologie du curriculum (qualifiée de « nouvelle sociologie de l'éducation ») part du postulat que tout savoir (scolaire, social, technique...) est une construction sociale – exprimant des intérêts, des luttes, des enjeux et des rapports de domination – et qu'il traduit aussi un travail de légitimation ayant pour finalité le contrôle social. Ainsi, l'ouvrage collectif, édité par Michael Young, et illustrant une telle conception, a pour titre : *Knowledge and Control* (1971). « Il s'agit en effet, rompant avec les présupposés de la culture académique (qui considère comme "allant de soi" les catégories traditionnelles de la pensée pédagogique), de saisir les savoirs, les contenus symboliques et les critères de jugement véhiculés par l'enseignement comme des produits sociaux ou des "constructions sociales", comme le résultat instable d'interactions et d'interprétations "négociées" entre des partenaires placés dans des positions sociales différentes et porteurs de ce fait de "perspectives" divergentes. Comme les "théories de la reproduction", dans d'autres pays à la même époque, la "nouvelle sociologie" s'inscrit ainsi dans le contexte d'une contestation des ordres symboliques institués » (Forquin, 1997, p. 29). Deux premières orientations sociologiques sont privilégiées : une approche qui s'interroge sur le processus de construction des savoirs et de leur « passage » du statut de savoirs savants à des savoirs à enseigner. La seconde approche, complémentaire mais plus critique, s'interroge sur les finalités des savoirs et sur les processus de légitimation auxquels ils donnent lieu. Les deux orientations rendent compte de l'existence de rapports de force engageant des acteurs et des institutions aux intérêts divers. « La construction s'élabore dans et hors de l'école, sous l'influence des scientifiques (le savoir universitaire validé), des groupes de pression intermédiaires et des professionnels » (Lautier, 2001, p. 95). Il existe aussi des facteurs structurels influençant la normalisation des savoirs et de leur mode d'enseignement-évaluation. Ainsi, l'évolution de la population scolaire et le phénomène de massification ont contribué, par exemple, à opter pour le « résumé de texte » du cours de français. En même temps, comme le rappelle N. Lautier, cet exercice a été soutenu par l'existence de ce genre de pratique dans les écoles de gestion, de journalisme et de commerce.

La sociologie du curriculum pose donc que les savoirs n'ont de sens qu'inscrits dans des rapports sociaux et institutionnels leur donnant une légitimité et les dotant d'une ou de plusieurs finalités. On ne peut alors penser les savoirs qu'en référence aux valeurs morales et sociales qu'ils visent à inculquer, et à des attentes qui dépassent le seul cadre de l'espace scolaire. Non seulement les savoirs formels – on les qualifie aussi de disciplinaires ou de savoirs constitués – expriment l'état d'une société et ses préoccupations du moment, mais aussi, ils induisent d'autres finalités dont l'intelligibilité est liée à l'organisation même de l'École à savoir : une institution hiérarchisée et sélective dans laquelle les savoirs sont organisés et répartis en enseignements, eux-mêmes hiérarchisés en classes, filières et « niveaux ». Mais ces recherches sur les savoirs, sur leur

enseignement – avec des interrogations sur le passage des savoirs savants aux savoirs à enseigner, *via* leur transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985) – et sur leurs finalités, présentent une lacune majeure : elles partent surtout de leur expression « phénoménologique » et éventuellement épistémologique sans accorder une attention à ce que les élèves disent et font de ces apprentissages. Il s’agit alors surtout d’une critique de « l’ordre des choses », mais sans travail de dialectisation, ni d’analyse critique de ce qui se construit au sein de la classe, si ce n’est en se plaçant du côté des pratiques enseignantes. Des savoirs censés reproduire l’ordre social et ses mécanismes de domination peuvent aussi générer l’effet inverse, à savoir une émancipation des dominés – ce que révèle le cas d’élèves issus de milieux populaires et réussissant à l’Ecole, cas nombreux même si leur expression statistique reste réduite –, ce qui invite à penser le rapport aux savoirs (scolaires notamment) chez les élèves. On peut aussi relever que la thématique institutionnelle posant « l’élève au centre » du système scolaire, en dépit de son ambiguïté, induit cette nouvelle préoccupation portée sur la manière dont les apprenants « construisent » les savoirs.

Socialisation et apprentissage : le rapport aux savoirs scolaires

En plaçant « l’élève au centre du système éducatif » (Loi d’orientation sur l’éducation de Juillet 1989), l’institution scolaire a mis en avant le principe d’une « prise en compte » de l’élève comme acteur et comme individu, ayant à construire son « métier » et à s’impliquer dans un projet scolaire et professionnel. Mais si cette injonction institutionnelle marque un tou

rnant dans les intentions pédagogiques (Carpentier, 1994), elle exprime aussi une mutation idéologique qui, tout en tenant compte des contraintes sociales et économiques pesant sur les trajectoires scolaires, renvoie aux élèves et à leurs parents, mais aussi aux enseignants, la nécessité de construire du sens et de finaliser leur expérience, à défaut d’un projet politique fédérateur et unifié. Devenue peu unifiée et plutôt à configurations plurielles, connaissant un processus de « désinstitutionnalisation » (Dubet, Martuccelli, 1998) ainsi qu’une « rupture de l’unité du social » (Dubar, 1991), la société et ses institutions, l’Ecole notamment, n’assurent plus leur rôle intégrateur, fixant les rôles et donnant un sens collectif aux actions et au devenir des individus. Par ailleurs, et gagnée par un instrumentalisme progressif, lié aux effets de crise, l’Ecole en vient à osciller entre la valorisation des savoirs, eu égard à leur composante formative des élèves, et l’attachement à une logique de niveau et de mise en correspondance entre les compétences scolaires et les compétences exigées par le marché du travail (Ropé, Tanguy, 1994). La scolarité, pensée à l’aune de ces mutations sociales, devient une épreuve mettant à contribution l’individu et l’obligeant à un travail d’interprétation et de mobilisation, notamment lorsqu’il s’agit des savoirs et de leur appropriation. On passe alors d’une forme éducative collective associée à l’histoire des classes sociales – même si cette forme était divisée socialement – à une forme plus centrée sur l’individu. « Traditionnellement, le rapport de l’enfant au savoir s’enracine dans son appartenance sociale : son identité actuelle et projetée définissent un corps de savoirs légitimes et exigibles et un itinéraire de formation. La forme éducative moderne ne fonctionne plus dans une logique des identités mais dans une logique des aptitudes, et elle pose comme premier un rapport individuel et purement intellectuel au savoir. Aux personnages-repères est substituée une image à deux pôles, désocialisée et posée comme fondement et non plus comme objectif de la formation : celle des “concrets” et des “abstraites”. La forme éducative moderne ne veut reconnaître que l’individu, seul avec ses aptitudes intellectuelles » (Charlot, 1987, p. 203). Mais cette distinction entre les « abstraits » et les « concrets » renvoie à une forme de classification sociale qui structure fortement l’institution scolaire, mais aussi les manières

dont les élèves se pensent, eu égard aux savoirs et à leur statut (par exemple, les filières les plus valorisées sont celles où les savoirs sont décontextualisés et éloignés de leur usage immédiat). Une telle distinction entre « abstraits » et « concrets » trouve aussi son pendant idéologique dans les théories pédagogiques du « handicap socio-culturel ». Ainsi, l'une des dérives de ces théories aura été de penser l'expérience scolaire en termes de manque qui, à défaut d'être ramené à un déficit intellectuel, a été associé à un manque social et culturel, notamment chez les enfants issus de milieux populaires.

Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex proposent une lecture originale de l'expérience scolaire et du sens des savoirs. Ces auteurs ont problématisé la question de la réussite et de l'échec scolaire à partir du rapport au savoir chez les élèves. L'ouvrage de référence ils développent leurs principales idées a pour titre : *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs* (1992). B. Charlot, E. Bautier et J-Y. Rochex écrivent : « Nous dirons donc aujourd'hui que le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoir. Parallèlement, nous définirons le rapport à l'école comme une relation de sens, et donc de valeur entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992, p. 29). Posé ainsi, le rapport au savoir est plus qu'une simple « représentation » de celui-ci : il est aussi mode de mobilisation, degré d'implication et partant, il ne saurait y avoir de rapport au savoir sans type de confrontation avec celui-ci. Tout élève a un rapport au savoir, ce qui implique que l'on s'interroge sur la manière dont il pense l'Ecole et les savoirs, la façon dont il dit travailler et apprendre. Autrement dit, il s'agit de partir des élèves (ou des sujets) tels qu'ils sont et de ce qu'ils font à l'Ecole, et non de les penser en terme d'écart ou de distance à la culture scolaire. Quel sens l'enfant donne-t-il au fait d'aller à l'Ecole et d'apprendre ? Une telle question suppose que donner du sens aux savoirs scolaires, c'est aussi s'y confronter soutenu par des « mobiles ». La notion de mobile postule que l'élève dispose de « raisons » internes tenant à son histoire (sociale et scolaire) et partant, irréductibles à la seule situation scolaire qui serait plus ou moins « motivante » pour apprendre. De fait, « la mobilisation enracinée dans l'histoire de l'individu, a toute chance d'être plus durable qu'une motivation provoquée de l'extérieur, et donc ponctuelle. Se demander quels sont les mobiles de l'enfant qui travaille à l'école, c'est s'interroger sur le sens que l'école et le savoir présentent pour lui. Quel sens cela a-t-il pour un enfant d'aller à l'école, d'y travailler, d'y apprendre des choses ? Telle est notre question centrale » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992, p. 21). L'expérience scolaire est pensée dans son lien étroit avec les savoirs (comme objets, comme contenus), mais aussi dans son rapport avec le « contexte » scolaire et l'histoire familiale de chaque sujet. En ce sens, ce sont doublement l'histoire biographique et le contexte scolaire avec des pratiques (pédagogiques, enseignantes) qui intéressent le sociologue (Jellab, 2001, 2005). La plupart des élèves avancent l'argument d'une préparation d'un bon métier pour dire les raisons d'aller à l'Ecole. Mais c'est dans les classes faibles que la thématique du métier est la plus fréquente à la lecture des bilans de savoir. Les élèves qui pensent l'Ecole comme moyen de réussite sociale et comme contexte dont les savoirs permettent d'apprendre, articulent la mobilisation *sur* l'Ecole et la mobilisation *dans* l'Ecole. Aussi, chez l'élève en difficulté scolaire, les savoirs ne font pas sens, ou alors ils ne sont pensés qu'en tant que contrainte pour exercer un métier ou occuper un statut social futur. Tandis que les élèves en réussite scolaire valorisent les savoirs en eux-mêmes, en font un objet d'appropriation indépendant de leurs usages virtuels. Les enfants issus de milieux populaires et réussissant à l'Ecole ont un rapport aux savoirs dans lequel apparaît à la fois un travail d'objectivation et de mobilisation de soi sous l'angle du « vouloir réussir ». C'est en terme

de volonté qu'ils rendent compte de leur expérience scolaire, alors que les élèves issus de milieu favorisé et réussissant scolairement « cultivent l'art de se distinguer ». Ainsi, le degré de mobilisation de soi varie selon la socialisation et le capital culturel parental, mais il exprime aussi un rapport différencié à l'Ecole, aux savoirs et aux enseignants. La diversité des trajectoires scolaires et l'hétérogénéité des histoires singulières invitent à penser l'expérience de chacun sous l'angle d'une pluralité d'influences et non d'une détermination unidimensionnelle.

Les inégalités sociales face à l'Ecole, qui donnent lieu à des inégalités de parcours scolaires, ont donc progressivement été travaillées en interrogeant la « boîte noire » qu'est l'Ecole et les interactions qui s'y construisent, notamment à l'épreuve des savoirs. Mais cette « boîte noire » ne constitue pas un univers qui fonctionnerait indépendamment des contextes de socialisation et de vie des élèves, ce qui explique l'importance accordée aux interactions école/familles.

Une problématique récurrente : les interactions Familles/Ecole

Lorsque la sociologie du monde scolaire aborde l'Ecole et les inégalités de carrière scolaire, lorsqu'il est question de saisir les interactions, la distance ou la proximité, entre la culture sociale et la culture scolaire, c'est à partir de la relation entre le mode de socialisation familiale et celui spécifique à l'institution scolaire, que prennent sens les modèles explicatifs. Aussi, dans une telle démarche, c'est la question même des modes d'éducation familiale – ou des styles éducatifs – qui émerge, et par extension l'influence de ces modes sur la réussite ou l'échec scolaire. On peut alors relever l'existence de deux approches dominantes s'interrogeant sur les interactions familles/Ecole : une approche analysant les modes de socialisation familiale et leur incidence sur le rapport à l'Ecole et aux études ; une approche attentive au type même de rapport construit entre les familles et le monde scolaire, dans une perspective dialectique : celle-ci propose une lecture qui essaie de montrer en quoi la carrière scolaire d'un élève se construit à l'interface du type de « dialogue » entre Ecole et parents, selon des interactions et des perceptions réciproques. Des recherches sociologiques menées en France, il ressort l'existence, au sein des familles, de pratiques éducatives différentes selon les milieux sociaux et culturels, mais aussi la présence de malentendus entre Ecole et familles (Dubet & al. 1997), surtout lorsque celles-ci sont de milieux populaires, et partant, méconnaissent le fonctionnement interne du système scolaire.

La socialisation familiale repose sur deux éléments *princeps* : le contrôle de l'enfant et l'accompagnement parental (Kellerhals, Montandon, 1995). Le contrôle renvoie à la manière dont cohabitent liberté et contrainte entourant l'enfant (règles, rigueur de leur application, type de responsabilité confié à l'enfant...). L'accompagnement ou le soutien parental est analysé en terme de sentiments (place de l'affectivité dans les relations parents/enfant). C'est en rapprochant les deux éléments que l'on parvient à dégager une typologie des styles éducatifs. D. Baumrind (1971) a pu ainsi montrer l'existence de trois styles éducatifs : le permissif (où le soutien affectif est important mais où le contrôle est faible), l'autoritaire (où le contrôle est prégnant tandis que le soutien affectif est faible) et le style « authoritative » (où contrôle et accompagnement affectif sont importants). Ces styles éducatifs se répartissent différemment selon les catégories sociales. Ainsi, dans les milieux ouvriers, la socialisation de l'enfant repose surtout sur l'obéissance, tandis que les milieux favorisés valorisent l'accès à l'autonomie et le développement des capacités de créativité et d'expression chez l'enfant (Plaisance, 1986). Les catégories sociales dominantes ont davantage recours à la justification et à la communication avec l'enfant, ce qui suppose un certain type de rapport à l'autorité, celle-ci

étant plus discrète et moins coercitive (Gecas, 1979). On ne peut saisir ces différences qui retentissent sur la scolarité, *via* par exemple, le rapport au langage et des formes d'échanges verbaux (Bernstein, 1975), sans faire référence à la culture sociale qui définit non seulement les modes de vie domestiques, mais aussi les conditions de vie liées au travail et au mode de socialisation professionnelle. Ainsi, M. L. Kohn observe que « ces différences proviennent de l'influence des valeurs qui dominent dans le milieu du travail des parents. Les parents de statut social élevé, dont la profession implique la manipulation de signes et un large recours à l'initiative personnelle, encouragent l'autonomie dans l'éducation de leurs enfants. Inversement, les parents ouvriers, dont le travail suppose la manipulation de choses et qui sont soumis à une surveillance régulière, exécutant des travaux précis et répétitifs, exigent de leurs enfants ordre et obéissance » (Kellerhals, Montandon, op. cit., p. 196). Cette perspective, pour être en phase avec des faits observables, ne permet cependant pas de rendre compte de la diversité des trajectoires scolaires, au sein d'une même catégorie sociale, les ouvriers notamment. C'est en ce sens que la recherche devenue classique de Jacques Lautrey (1980) a pu montrer comment l'existence de styles éducatifs différents au sein de la catégorie « ouvriers » (les styles identifiés sont : le style « souple » ou démocratique, le style « rigide » ou autoritaire et le style « laisser-faire » ; le premier étant plus dominant chez les classes favorisées, mais on le retrouve aussi dans les classes dominées) retentissait sur les stratégies cognitives des enfants. Cette recherche focalisée sur l'influence des styles éducatifs quant au développement cognitif, rendait compte de différences « intellectuelles », définies en termes d'adaptation à des contraintes ou à des situations. L'existence de styles éducatifs variés au sein d'une même « classe » sociale, accrédite l'hypothèse d'une relative indépendance entre conditions de vie et modes d'éducation et de socialisation des enfants. Cela conduit à considérer que la socialisation de l'enfant ne s'effectue pas de façon mécanique, et qu'une théorie de l'habitus telle que proposée par Pierre Bourdieu ne suffit pas pour rendre compte de la façon dont un capital culturel, ou des manières de dire et de faire dans le milieu domestique se « transmettent » ou sont incorporés par le jeune enfant. « Quelle personne détient le capital culturel ? Est-elle souvent présente auprès de l'enfant ? S'occupe-t-elle de sa scolarité ? Autant de questions qui, pour paraître banales, n'en sont pas moins essentielles. En effet, la seule existence objective d'un capital culturel ou de dispositions culturelles au sein d'une configuration familiale ne nous dit rien sur les manières, les formes de relations sociales, la fréquence de ces relations, etc., par lesquelles ils se "transmettent" ou ne se "transmettent" pas » (Lahire, 1995, p. 275). Aussi, c'est par l'analyse de l'expérience réelle de la socialisation familiale, et pas seulement des spécificités statistiques et « objectives » de la famille, que l'on peut rendre compte des différences observées sur un plan macro-sociologique mais aussi micro-sociologique, lorsqu'on compare, par exemple, deux trajectoires scolaires chez des enfants issus d'une même catégorie sociale, voire d'une même famille.

La massification scolaire a amené de nouveaux publics, scolarisés plus longtemps dans l'Ecole. Avec cette massification, c'est aussi la redéfinition des rapports avec les familles et l'émergence de nouvelles attentes sociales à l'égard de l'Ecole qui ont conduit à des malentendus, et parfois à des conflits. Si l'on rappelle que la massification scolaire a amené de nombreux élèves à vivre une expérience scolaire autre que celle que leurs parents ont connue, on saisira pourquoi le système scolaire, en devenant « accueillant », est en même temps devenu opaque : la distance entre l'Ecole et la famille ne tient pas seulement au mode de socialisation aux contenus scolaires dans leur rapport (ou distance) avec le mode de socialisation familiale (au niveau des styles éducatifs et des modes d'interaction). Elle réfère aussi aux désaccords autour du rôle « éducatif » que l'Ecole devrait

assumer. L'École reproche aux familles (surtout de milieux populaires) leur « démission », tandis que les familles dénoncent le « laxisme » des enseignants, notamment lorsque ceux-ci, influencés par de nouvelles approches pédagogiques de l'enfant, usent de stratégies éducatives moins coercitives (Careil, 1994). D'une certaine façon, la représentation enseignante d'une certaine démission des familles constitue une réponse à cette difficulté à assumer doublement le travail éducatif et enseignant des professeurs. Les recherches dont on dispose montrent une autre réalité : « l'immense majorité des parents consacre un temps non négligeable à aider leur enfant. Par ailleurs, on observe un relatif consensus, sur les qualités à promouvoir, tant à l'école qu'en dehors d'elle. A cet égard, les qualités instrumentales valorisant le sens de l'effort et de la réussite scolaire, le travail et la discipline, sont mises en avant par toutes les familles, même si cette valorisation se fait davantage en relation avec le sens de l'autonomie dans les classes favorisées, et avec l'adaptation à la réalité dans les classes populaires » (Barrère, Sembel, 1998, p. 23). Le propos des acteurs du système scolaire désignant la démission parentale est porté par un regard déficitariste et misérabiliste. Il contredit souvent l'intention de travailler en « partenariat » avec les familles (Bouveau, Cousin, Favre, 1999). C'est d'ailleurs une logique de mise à distance des parents qui est parfois adoptée, notamment par des enseignants exerçant en établissement à recrutement populaire. « Pour certains, cependant, la perception négative des pratiques socialisatrices des parents de milieu populaire et immigré les amène non pas à s'ouvrir mais, au contraire, à renforcer encore davantage le cloisonnement matériel et symbolique entre l'école et son environnement local. Ces enseignants exercent leur activité, dans la mesure du possible, comme si les parents n'existaient pas en évitant de solliciter leur concours et en leur transmettant très peu d'informations » (Van Zanten, 2001, p. 155).

Par ailleurs, la manière dont sont décrites les familles de milieux populaires renferme une hiérarchie plus ou moins implicite, qui conduit à les opposer aux « parents », catégorie sociale normative, décrite le plus souvent en terme d'appui et de partenaire éducatif. La « critique d'un vocabulaire générique » (Glasman, 1992) opposant « familles » (défavorisées) et « parents » (favorisés) exprime un degré de distance ou de proximité entre les univers scolaire et familial. Alain Léger (1983) avait également observé que les enseignants de collèges et de lycées véhiculaient des représentations fortement négatives des milieux populaires. Ce sont les classes moyennes qui donnent à voir des valeurs et des attentes éducatives et scolaires, relativement conformes à la perception normative portée par les enseignants. Cela tient partiellement au degré de familiarisation des classes moyennes avec l'École, univers qu'elles ont souvent fréquenté assez longtemps. Aussi, cette connaissance du monde scolaire favorise-t-elle un rapport « contractuel », là où les milieux populaires manifesteraient une dépendance à l'égard des enseignants. « Pour le groupe des classes moyennes, la socialisation scolaire est, tout au plus, complémentaire de celle de la famille. A ses yeux, l'essentiel de la socialisation se fait dans la famille où les enfants sont toujours bien "élevés" et ouverts au monde : "il faut pas tout attendre de l'école, on a un rôle à jouer là-dessus". En contrepoint, les familles populaires sont perçues comme cette "tranche de la population qui demande une éducation" en raison d'une démission parentale qui paraît aller de soi » (Dubet, Martuccelli, 1996, p. 104). Ce partage des rôles, entre éducation et enseignement semble créer un consensus entre les classes moyennes et les enseignants (eux-mêmes appartenant à ces classes ; Chapoulie, 1987). Chez les classes moyennes, ce sont aussi des choix stratégiques qui apparaissent dans le rapport à l'enfant et à l'École. Il s'agit de concilier épanouissement de l'enfant et réussite scolaire, ce qui passe également par la recherche de la « meilleure école » ou du « meilleur établissement » (Ballion, 1986). Cette logique de la compétition, sur fond d'épanouissement de l'enfant *via* des stratégies éducatives

subtiles et promptes à recourir à une « psychologie » pratique, n'appartient pas aux valeurs portées par les catégories populaires. Les classes moyennes sont beaucoup plus exigeantes vis-à-vis des compétences « scolaires » et pédagogiques des enseignants, alors que les milieux populaires font valoir les « relations » et les rapports de sympathie entre les professeurs et leur enfant. Finalement, les relations Ecole/Famille donnent lieu à des interactions différentes parce que les attentes de celle-ci sont variables, et procèdent d'une certaine vision du monde scolaire et de ses missions. « La hiérarchie des "fonctions" attribuées à l'école, celle des demandes scolaires, n'est pas la même dans les deux groupes. Plus on est proche du pôle populaire, plus la demande d'intégration est forte, plus on tend vers une représentation "républicaine" de l'école comme agent d'accès à l'universel et à la grande société ; l'école doit plus arracher aux particularismes que réduire les inégalités. Les classes moyennes sont plus portées à penser que la socialisation familiale suffit à assurer l'intégration. Chez elles, la fonction instrumentale de l'école l'emporte très largement ; elles sont les grandes bénéficiaires d'un appareil qu'elles savent utiliser. Sur ce registre, les groupes populaires sont très en retrait, non seulement parce qu'ils ajustent leurs aspirations à leurs chances, mais aussi parce qu'ils ignorent plus souvent les usages de l'école qui font la différence » (Dubet, Martuccelli, 1996, p. 121). La distance entre les professionnels de l'éducation et les parents de milieux populaires renvoie à une position de classe qui conduit à l'incompréhension et à l'étonnement d'enseignants vis-à-vis d'élèves posés comme « anti-scolaires », car n'ayant pas de « repères » dans leur univers familial (Jellab, 2000, c). Mais cette distance n'est pas forcément atténuée chez les enseignants exerçant depuis plusieurs années en établissements à recrutement populaire (Thin, 1998). C'est l'association des familles populaires au « désordre » qui renforce les tensions. Ce désordre « se manifesterait par la disparition de régulations au sein de la famille, du groupe de pairs, du quartier ou du monde du travail engendrée par les migrations, la mobilité résidentielle, les rythmes de vie, la précarisation de l'emploi et le chômage » (Van Zanten, 2001, p. 153).

Mais il convient de souligner que les familles de milieux populaires adoptent des stratégies différentes face à l'Ecole en fonction de leurs conditions sociales : plus ces conditions sont précaires, plus le rapport à l'Ecole est critique. « Critiques ou non à l'égard de l'institution (ils ne le sont pas toujours, sauf à déplorer la disparition des disciplines, dans tous les sens du terme), ils vivent l'histoire scolaire de leurs enfants dans la désorientation, l'incertitude ou la résignation, le sentiment dans tous les cas de ne rien y maîtriser » (De Queiroz, 1991, p. 208).

Les catégorisations institutionnelles des familles populaires raisonnent souvent en terme de déficit ou de handicap socioculturel (voir plus loin). Pour l'Ecole, les familles de milieux populaires ignorent le fonctionnement du système scolaire. P. Bouveau, O. Cousin et J. Favre (1999) considèrent que le terme de « famille » permet de dire le décalage entre la perception de la réussite scolaire selon que l'on est enseignant – ou acteur du système scolaire – ou si l'on est ouvrier. Hormis une forte association entre familles, handicap socioculturel et appartenance sociale (ouvrière ou immigrée : « le sens du mot culturel change, il désigne moins une position sociale, définie dans des rapports sociaux qu'un état et une origine ethnique », Bouveau, Cousin, Favre, 1999, p. 34), c'est la vision de ce qu'il est légitime d'apprendre et de devenir (scolairement et socialement) qui distingue les valeurs des acteurs scolaires de celles des familles populaires. « Les acteurs du système scolaire, héritiers de l'élitisme républicain, abordent la question de la réussite de manière absolue. La référence suprême reste la baccalauréat général scientifique, c'est-à-dire le niveau le plus sélectif. Or, si la mobilité sociale est aujourd'hui très faible et parfois bloquée, la mobilité scolaire perdure [...] Mais en valorisant quasi exclusivement les filières "nobles" et en créant une très forte hiérarchie entre les

sections, l'école produit et projette sur les élèves une autre forme d'échec » (Bouveau, Cousin, Favre, op. cit., p. 35). C'est ainsi que la concentration d'enfants de milieux populaires dans les lycées professionnels contraste avec l'idée d'une égalisation des chances face à l'Ecole, et va de pair avec la dévalorisation institutionnelle de l'enseignement professionnel. Pourtant, des recherches plus qualitatives font état de formes de mobilisation qui font que de nombreux élèves de milieux populaires réussissent à l'Ecole. La réussite doit alors moins à la possession d'un capital culturel qu'à l'existence de projets familiaux inscrivant les enfants dans un itinéraire d'émancipation sociale, surtout lorsque les modèles professionnels parentaux paraissent moins les enfermer dans une logique de reproduction sociale (Zeroulou, 1988 ; Galland, 1991 ; Rochex, 1995). La plupart des recherches montrent que les familles n'ont pas un rapport aisé à l'Ecole, et qu'un véritable travail sur les projets et les ambitions s'effectue avec des sentiments contradictoires.

Ces différents éléments évoqués dans cette communication montrent que la sociologie éclaire sur le fonctionnement du système scolaire et interroge les écarts entre le projet de démocratisation et la réalité des pratiques et des devenir. Si le souci du sociologue reste l'analyse objective des faits éducatifs, il contribue aussi à transformer des questions professionnelles, des interrogations scientifiques en enjeux sociaux.

Faire entrer l'accompagnement à l'information à l'orientation dans l'ère du numérique

*Pascal Charvet
IG, Directeur de l'Onisep*

Chers collègues, chers amis,

Je tenais à vous dire combien l'Onisep depuis sa création se situe sans ambiguïté en accompagnement des politiques éducatives de ses deux ministères de tutelle (*MEN et MESR*) et accompagne leurs évolutions et leurs mises en œuvre en académie. Il contribue également aux actions interministérielles transversales comme la lutte contre les stéréotypes notamment filles/garçons et leur influence sur les parcours des jeunes.

La complexité du rapport à l'information sur l'orientation et les attentes des différents publics ont conduit à des évolutions importantes et notamment à engager une transition numérique.

En effet, le numérique encourage une demande d'information et d'orientation active et dynamique qu'il faut accompagner, c'est notre mission fondamentale, aujourd'hui, de ne pas simplement fournir des données mais de coopérer à la démarche de recherche des jeunes (et de leurs parents), en s'adaptant aux circuits et aux stratégies d'interrogation générés par l'espace numérique, qui est un espace original. Il faut donc partir des pratiques des élèves (une analyse fine des statistiques et des diagrammes exprimant les parcours des élèves est une base précieuse), dans leurs processus d'orientation, en se réglant sur leurs requêtes et leur méthode. Un diagnostic des besoins du public cible et une connaissance des modes opératoires de l'élève *numericus* est donc nécessaire, en ayant une réflexion ergonomique de fond.

Quelques constats essentiels :

- 1) la complémentarité papier-numérique ;
- 2) l'efficacité des dispositifs multiapproches (voie graphique, voie numérique, voie présentielle)
- 3) la nouvelle dimension du numérique, qui permet aussi une interaction personnalisée, à condition d'être flexible, conduit à une nouvelle construction des parcours d'information et une structuration originale des modes opératoires. Il faut donc répondre au format (méthodologie de recherche, pratique réelle, contexte internet) et non pas imposer un conditionnement des parcours calqué sur une approche classique de l'orientation assistée.

L'adaptabilité du système est un atout considérable, et l'outils numérique offre la possibilité de mesurer rapidement (par le *feed-back* des analyses et statistiques) la pertinence des stratégies de développement.

Vouloir construire un système fermé serait une absurdité stratégique et tactique. Car le propre de l'espace cybernétique ou numérique est précisément dans l'interconnexion des espaces de service. L'architecture qu'il faut élaborer pour atteindre les objectifs de l'organisme, qui sont de guider, faciliter et conforter les projections professionnelles des jeunes ne doit pas être tubulaire, captif, ou illustrer un système clos, mais proposer justement un modèle intégré et articulant les domaines des partenaires, mais de tout projet professionnel.

Le modèle classique est la capitalisation des données dans une arborescence qui s'enrichit quantitativement sans cesser d'être monolithique. Mais le dispositif numérique doit avoir une ambition plus vaste que de rassembler des données d'information à l'orientation. Il doit aussi être à même d'assurer la prise en charge de l'éducation à l'orientation et symboliquement être un agent d'intégration professionnel et social, et afficher, structurellement, son implication dans le contexte institutionnel et social de formation et de création de parcours professionnels et de métiers. Il importe de coaliser et stimuler le réseau des professionnels de l'orientation, de la formation, et de la professionnalisation.

Mais pour cela, il ne faut pas une partition indépendante mais travailler à l'intérieur et en synergie avec la stratégie numérique du MEN : faire entrer l'École dans l'ère du numérique, orchestrer les services, dans leurs spécificités, en multipliant les passerelles, sans repli identitaire sur un projet solitaire, nivelé, d'intégration à tout prix ou de monopole, court-circuitant les acteurs légitimes et nécessaires de ce service commun qui, pour fonctionner, doit être pluriel et à plusieurs échelles, et prendre en compte les caractéristiques de la culture numérique (structuration des données, choix de communication, choix pédagogiques ou discursifs) de chaque acteur de la pédagogosphère. Les enseignants, les chefs d'établissement, les partenaires économiques et politiques (régions, collectivités locales, etc.), fédérations de parents d'élèves, etc. participent à la construction du moteur de formation et d'orientation; ils doivent être associés dans le développement du dispositif numérique de l'Onisep, qui doit être opportuniste (adaptatif) et symbiotique (valorisant et promouvant les démarches fécondes et les actions des partenaires, et bénéficiant en retour, pour son image, de l'efficacité induite par cette coopération).

Le dispositif numérique de l'Onisep doit et peut être non seulement une passerelle porteuse entre l'école et la vie professionnelle, mais aussi, pour l'organisme, un facteur d'intégration dans le tissu socio-pédagogico-professionnel.

Qu'il me soit permis ici de prendre en exemple le dispositif étoilé, développé en synergie avec le MEN et tout particulièrement avec le réseau de l'inspection générale. Il apparaît d'emblée sur le site www.onisep.fr. Ainsi la colonne de droite de la première page met en évidence à la fois l'unité et l'articulation des différents services proposés aux élèves et leur déclinaison en outils complémentaires dans un dispositif étoilé, tous reposant sur une base de ressources unique articulée sur un moteur sémantique.

1) les services personnalisés

- <http://www.onisep.fr/webclasseur> : Un service en ligne déployé dans toutes les académies qui organise l'accompagnement du parcours de l'élève par l'équipe éducative, met en cohérence l'ensemble de ses recherches. Plus de 2500 établissements utilisateurs à ce jour (lycées et collèges),
- <http://monorientationenligne.fr> : 40 conseillers qui répondent en ligne par chat mail et téléphone. 165 276 contacts traités cette année,
- <http://monstageenligne.fr> : Pour le secondaire et le supérieur, service qui sera prochainement connecté aux annuaires fédérateurs des établissements et pourra être utilisé dans tous les lycées professionnels et lycées technologiques.

« Masecondechance.fr » viendra s’y ajouter courant février 2013 dans le cadre de la stratégie numérique définie par le Ministre. Il importait en effet de ne pas oublier ceux qui sont en difficulté. « Masecondechance.fr », nouveau service en ligne d’orientation pour les jeunes en situation de décrochage scolaire, permettra, grâce à la géo localisation, par un seul clic, à chaque jeune en difficulté, d’être mis en relation avec les plateformes de suivi des décrocheurs déjà existantes et ainsi jusqu’au lieu d’accueil le plus proche et le mieux adapté à ses besoins et sans tenir compte des frontières administratives habituelles. Cette recherche simplifiée du lieu d’accueil sera couplée avec un service de tchat, permettant de conserver l’anonymat, en direct avec les conseillers de nos plateformes « Monorientationenligne.fr » qui les guideront d’un premier conseil.

Cette approche géolocalisée n’est pas nouvelle à l’Onisep : elle remonte même pour nous aux études conduites dans les années 70 sur les inégalités sociales à l’école, fortement accentuées en France, par la localisation familiale, avec un univers social parfois borné par un périphérique ou une frontière de verre quasi infranchissable. D’où, notre pratique de prise en compte de cette dimension spatiale, pour l’identifier et aider les jeunes à la reconnaître et à s’en affranchir, pratique qui s’est progressivement intégrée dans des outils numériques aujourd’hui largement utilisés par les professionnels de l’orientation.

2) L’ancrage éducatif

Les sites thématiques sont conçus à partir d’une approche plus disciplinaire et permettent une recherche plus approfondie

- <http://mavoielitteraire.onisep.fr>
- <http://mavoiescientifique.onisep.fr>
- <http://mavoiepro.onisep.fr>
- <http://mavoieproeurope.onisep.fr>
- <http://mavoieeconomique.onisep.fr>

Nous devons en effet d’accompagner les adolescents tels qu’ils sont et là où ils sont. Nous ne pouvons plus les renvoyer à l’image d’Epinal de notre seul PIF (*le schéma du Parcours Itinéraire de Formation*) qui ne donne qu’une image tronquée des parcours universitaires. Nous sommes au service de tous les publics et tout particulièrement de ceux qui ne disposent pas des codes pour comprendre cet univers complexe de l’information à l’orientation

3) Refonder la collaboration entre professionnels de l’orientation, enseignants et parents

Je suis convaincu que l’humain est l’avenir et le lieu d’aboutissement naturel du numérique. Mais à la condition expresse de ne plus ignorer l’apport de technologies qui, depuis qu’elles sont répandues dans le champ social, ne sont déjà plus si nouvelles. Et surtout il ne faut pas seulement penser aux bons « lecteurs » du système scolaire ou aux « initiés », mais d’abord à tous ceux que notre système complexe et ancien déroutent et angoisse ! Il n’est plus possible de se limiter à des fascicules imprimés, quand un site national actualise et associe en permanence le texte à des clips vidéo et à des liens vers des formations et des établissements. Comment ignorer encore, si l’on veut accompagner des jeunes leur langage, la balado-diffusion ou les réseaux sociaux ? Je le répète, tout ceci n’a pas pour

intention plus ou moins occulte d'éliminer le conseil humain, c'est tout le contraire : le but est de mieux le servir et de lui garder toute sa place.

Comme les textes officiels le soulignent depuis plusieurs années l'orientation est l'affaire de tous les acteurs de la communauté éducative, de façon complémentaire. Elle relève des conseillers d'orientation psychologues, des enseignants, des familles et des chefs d'établissement, Il faut aujourd'hui refonder la collaboration entre professionnels de l'orientation et enseignants, c'est une urgence prioritaire. Il ne s'agit nullement de confondre le métier d'enseignant avec celui de conseiller d'orientation psychologue, ou celui de professionnel de l'information à l'Onisep, à fin d'économies budgétaires, mais il nous faut moins fonctionner en « tuyaux d'orgue ». La réforme du lycée, qui a tenté de jeter des passerelles entre l'un et l'autre domaine, n'a pas obtenu les résultats escomptés. Nous avons besoin d'une refondation structurelle. Un premier bilan positif peut être tiré des enseignements d'exploration de seconde, parce que justement ils échappent à la ségrégation par la note, prennent le temps d'une véritable enquête dans les réalités, et permettent d'envisager les séries dans leurs spécificités : l'Onisep aide à ce succès et l'alimente par ses sites thématiques (« *Ma voie littéraire* », « *Ma voie scientifique* », « *Ma voie pro* » et « *Ma voie économique* »). Il faudrait vraiment méconnaître les programmes et la réalité des enseignements d'aujourd'hui pour ne pas voir le lien qui unit ces sites à la fois aux pratiques pédagogiques et *au parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel*.

Mais un souci majeur reste celui de l'accompagnement personnalisé. Pourquoi ? parce que dans cet acte essentiel du *care*, du soutien et de l'accompagnement apporté à l'autre, qu'on l'appelle accompagnement personnalisé, ou auparavant aide individualisée, ou encore soutien... toute absence de jonction entre l'enseignement courant, l'ordinaire des programmes, et le temps dévolu à l'accompagnement, ruine dans son principe l'idée même d'un soutien. La responsabilité est large : depuis l'usage qui a été fait plus d'une fois des heures d' « AP » comme variable d'ajustement d'un emploi du temps, sans se soucier des contenus et de la concertation pédagogiques, jusqu'à la méthodologie « hors-sol », déconnectée des activités de classe comme du monde environnant, en passant par certaines caricatures qui proclament à qui veulent l'entendre qu'on veut « transformer les profs en CO-P », à fin d'économies budgétaires, alors qu'il n'est nullement question de confondre les deux missions, les deux rôles.

Eh bien j'irai plus loin, là encore en reprenant les conclusions des experts : l'orientation, l'enfant et sa famille doivent en rester les seuls protagonistes ; mais **l'aide au choix progressif d'orientation, c'est l'affaire des conseillers d'orientation psychologues, des professeurs principaux, des conseillers principaux d'éducation, des chefs d'établissement... et c'est aussi l'affaire de tous les professeurs !**

Deux constats qu'on finirait par oublier :

a) un professeur passionnant est un professeur qui sait installer clairement la nécessité et la légitimité de sa discipline dans le champ d'une société : il n'y a aucune exception à cette évidence pédagogique, et il n'y a pas le moindre « adéquationnisme » dans le fait de la rappeler !

b) l'évaluation d'un travail, noté ou pas, la construction d'une compétence, c'est un acte banal, heureusement évolutif, d'orientation : qui pourrait dire le contraire ?

Il faut pour que l'accompagnement à l'orientation puisse s'effectuer pour une part au sein de l'accompagnement personnalisé, travailler en « symbiose » avec les enseignants en , les formateurs et les inspecteurs disciplinaires

Mais il faut aller plus loin encore et penser, sur le terrain, une dynamique de co-formation à tous les niveaux : la classe, l'établissement, le bassin, l'académie...Le simple fait qu'un professeur et qu'un conseiller d'orientation prennent le temps de s'observer chacun dans la réalité de l'exercice de son métier, ce serait une façon de s'appliquer à soi-même les méthodes qu'on enseigne ! Le professeur reconnaîtrait dans la dimension de psychologue du conseiller, la prise en compte des compétences et du profil de l'élève. Le conseiller s'apercevrait que l'enseignant qu'on forme aujourd'hui n'est plus un intellectuel « balancé » de l'Université sans parachute, mais le futur partenaire d'entreprises, de structures culturelles, d'associations, de collectivités...

Le numérique est aujourd'hui le foyer où s'invente la communauté des élèves, des étudiants et des parents. Obnubilé par le statut sacralisé des outils sous toutes leurs formes, nous avons souvent soustrait au numérique son statut, somme toute, de fait social total, en lui refusant sa dimension culturelle. Il est crucial, aujourd'hui de le recentrer sur sa fonction la plus dynamique : son pouvoir de cristallisation d'une expérience et d'une intelligence collective pour les collégiens, lycéens et étudiants et pour la communauté éducative. Face à l'éphémérisation du sens et des messages instantanés, notre rôle n'est pas de produire encore et toujours de nouveaux contenus, mais de créer des services numériques d'accompagnement à l'information à l'orientation au service des élèves qui en ont le plus besoin.