

**Ensemble,
l'éducation**

Semaines sociales de France

Ensemble, l'éducation

**Actes de la 91^e session
19 et 20 novembre 2016
Paris Event Center - Paris**

Cette 91^e session des Semaines sociales de France a été préparée par différents membres des Semaines sociales : Catherine Belzung, Marianne de Boisredon, Bernard Ibal, Pierre-Yves Stucki, Denis Vinckier (conseil des SSF), Dominique Quinio (présidente des SSF), Jérôme Vignon (président d'honneur des SSF), Hugues d'Hautefeuille (délégué général), Delphine Bellanger et Marie Doubriez (membres de l'équipe permanente).

Ainsi que : Émilie Casin et Christine Rossignol (Apprentis d'Auteuil), Florence Couret (*La Croix*), Patricia Humann (Union nationale des associations familiales), François Mandil (Scouts et Guides de France), Pierre Marsollier et Louis-Marie Piron (Enseignement catholique), Marc Vannesson (Vers Le Haut).

www.ssf-fr.org
www.la-croix.com

La réalisation de ces Actes a été assurée par Marie-Sylvie Rivière.
Ils sont enrichis par une sélection d'articles et d'entretiens parus dans *La Croix*.

Plusieurs vidéos de la session sont aussi accessibles en ligne sur
www.ssf-fr.org (rubrique Documents)
et sur la chaîne YouTube des Semaines sociales.

ISBN 9782322137299
© Semaines sociales de France, 2017

Ouverture

DOMINIQUE QUINIO¹

Bonjour à toutes et à tous. Soyez les bienvenus, que vous soyez des fidèles des Semaines sociales ou que vous nous découvriez aujourd'hui. Bienvenue également aux personnalités qui sont avec nous aujourd'hui ou demain, Mgr Laurent Ulrich, archevêque de Lille, Mgr de Moulins-Beaufort, Mgr Olivier Ribadeau-Dumas, secrétaire général de la Conférence des évêques de France, P. Pierre-Yves Pecqueux, secrétaire général adjoint de la CEF, les représentants des groupes et mouvements partenaires de cette session, les Apprentis d'Auteuil, l'Union nationale des associations familiales, les Scouts et Guides de France, les Scouts musulmans de France, le laboratoire d'idées Vers le haut, Bayard Presse et particulièrement *La Croix* et la presse jeunesse, le secrétariat général de l'Enseignement catholique.

C'est un honneur et une grande émotion pour moi d'introduire cette rencontre, la 91^e session des Semaines sociales de France. 91 éditions, quelle histoire ! Émotion d'être un maillon de cette longue chaîne ; émotion d'avoir reçu le flambeau des mains de Jérôme Vignon, pleinement impliqué dans la préparation de cet événement dont le thème avait été choisi « sous son règne », si j'ose dire. Émotion d'endosser cette responsabilité, alors que l'un de nos grands anciens, Jean Boissonnat, qui apporta tant aux Semaines sociales, vient de nous quitter. Lui qui, rappelons-le, soucieux de transmission, avait écrit au tournant du siècle une *Lettre aux jeunes Européens*.

À intervalles réguliers, les Semaines sociales se sont emparées du sujet. Tous les 25 ou 30 ans, l'espace d'une génération. Mais la dernière date de 2005 : « Transmettre, partager des valeurs, susciter des libertés » : le temps s'accélère ou l'urgence se

¹ Dominique Quinio est présidente des Semaines sociales de France.

fait sentir ! « Ensemble, l'éducation », tel est le titre de cette 91^e session. Ces deux mots nous vont bien au teint. Éducation, parce que, d'une certaine manière, c'est la raison d'être des Semaines sociales ; ses créateurs ont toujours voulu que ce soit un lieu d'éducation, de formation à la pensée sociale chrétienne, à l'engagement au service de la société. Ensemble, parce que c'est en dialogue avec des personnes qui ne partagent pas nos convictions et en partenariat avec des mouvements qui nous sont si proches, que nous voulons avancer dans la réflexion et dans les solutions que nous pouvons proposer.

Il n'est une découverte pour personne que nous vivons une époque complexe, tourmentée : il y a une semaine, on rappelait la mémoire des attentats du 13 novembre 2015 ; l'attrance de certains jeunes Français pour l'idéologie de l'État islamique ; il y a eu le Brexit, le non du Royaume-Uni à l'Europe ; l'élection de Donald Trump ; les scrutins à venir en France mais aussi en Italie, en Allemagne. Si la question de l'éducation n'apparaît pas de prime abord dans les propos de campagne (moins que la sécurité ou le chômage), elle est pourtant au cœur des problématiques sociales et sociétales. L'éducation, et pas seulement l'école, même si celle-ci, comme la famille, est essentielle dans le dispositif.

C'est pourquoi, à quelques mois des élections françaises, nous avons voulu en faire notre thème d'année. En préparant la session, sous la houlette de Pierre-Yves Stucki, vice-président des Semaines sociales, avec plusieurs membres du conseil d'administration, et avec d'autres organisations, associations, institutions, dont c'est le pain quotidien et qui en maîtrisent tous les enjeux. Et en nous appuyant sur la réflexion des antennes régionales des SSF.

Nous sommes partis de deux convictions : d'une part, l'éducation, c'est l'affaire de tous. La famille et l'école, certes, mais aussi beaucoup d'acteurs différents : les mouvements de jeunesse, les clubs de sport, les formations artistiques, les religions, les copains, les médias, le monde du travail. Parents et école souvent ont tendance à minimiser cet apport et à cultiver une méfiance réciproque. Si le système ne marche pas, si la société ne va pas bien, si l'ascenseur social est en panne, si les inégalités ne régressent pas, si trop de jeunes restent sur le bord du chemin, c'est que ces acteurs premiers ne feraient pas bien leur travail. Se renvoyer la responsabilité des échecs est une attitude stérile, chacun doit s'interroger sur sa manière d'être éducateur. Pour nous, il est essentiel de coopérer, de nouer des alliances. Et c'est ce que nous essaierons de montrer tout au long de ces deux jours.

Deuxième conviction : l'éducation, c'est l'affaire de toute une vie, sur le plan personnel, familial, professionnel, de l'engagement. La référence est ringarde, sans doute ; vous m'en excuserez, mais elle est pour moi parlante : « Pour faire un homme, chantait Hugues Aufray, Dieu que c'est long ! » Et il le répétait quatre fois, au cas où on ne l'aurait pas compris. Faire un homme ou une femme, c'est l'histoire d'une vie entière.

Nous n'avons jamais fini d'être éduqués et jamais fini d'être éducateurs. Les parents le savent, comme les enseignants : leurs enfants, leurs élèves, aussi, les éduquent et pas seulement parce qu'ils maîtrisent mieux les subtilités informatiques. Ils nous font grandir. C'est pourquoi l'une des innovations de cette année est de proposer un programme spécial parents (ou grands-parents)-enfants.

Cet apprentissage de la vie tout au long de la vie, qui est notre lot commun, doit permettre à chaque personne de développer tous ses talents, quels qu'ils soient (intellectuels, manuels, artistiques, relationnels ou sportifs), et nous apprendre à mieux vivre ensemble, à mieux agir ensemble, à témoigner plus de fraternité, dont notre monde semble manquer aujourd'hui. Ce sont les deux poumons de l'éducation qui doivent rendre l'air plus respirable.

Nous nous interrogerons pour savoir si, malgré nos différences, malgré nos divergences, nous pouvons nous mettre d'accord sur ce que doivent être, dans une société pluraliste et multiculturelle, les finalités de l'éducation. S'appuyant sur la pensée sociale de l'Église, un document publié par l'Enseignement catholique le rappelait : « Il découle de sa vocation sociale que l'homme est impuissant à réaliser seul une vie pleinement humaine. Il ne peut s'"humaniser" que dans une communauté de personnes. La socialisation est donc nécessaire au perfectionnement de la nature humaine. » L'éducation comme aide à s' « humaniser ».

Beaucoup de dispositifs existent déjà, beaucoup de professionnels ou non professionnels expérimentent des approches nouvelles. Il ne s'agit pas pour nous de réinventer la lune, de concocter une énième réforme de l'éducation, mais d'approfondir des pistes existantes et d'en ouvrir de nouvelles pour mieux tenir ces deux bouts de l'ambition éducative : l'épanouissement personnel et le bien de la collectivité. Nous avons voulu que cette recherche de solutions soit collaborative (cela n'existe pas que pour les voitures ou les hébergements). La méthode et les résultats vous seront présentés et présentés aussi aux spécialistes éducation de différents partis politiques.

Ces propositions ne s'adressent pas qu'aux autres, aux politiques, à l'État, aux structures d'enseignement, aux collectivités locales, mais à chacun de nous, puisque tous nous jouons un rôle éducatif : le besoin d'exemplarité, la cohérence indispensables à toute éducation nous concernent au premier chef. Nous ne devons pas, nous parents ou grands-parents, avoir pour seul désir la réussite des nôtres, mais l'ambition de la réussite pour tous. La réussite ne se limitant pas à l'excellence scolaire.

La directrice du Lycée Charles Péguy, situé dans le 11^e arrondissement de Paris, Dominique Paillard, membre de la communauté Saint-François Xavier qui l'anime, nous rappelait lors d'une rencontre qui précéda celle-ci, une citation de l'écrivain Charles Péguy: « Une société qui n'éduque pas est une société qui ne s'aime pas, qui ne s'estime pas. » Comme quoi nos interrogations ne datent pas d'hier. « Les crises de l'enseignement ne sont pas des crises de l'enseignement ; elles sont des crises de vie », disait-il encore. Une clef d'explication, peut-être, de ce que nous vivons

Ensemble, l'éducation

aujourd'hui. Et un appel à mettre l'éducation au cœur de nos projets. Pour que notre société s'aime davantage.

Quelles finalités pour l'éducation aujourd'hui ?

JEAN-LOUIS BIANCO

PASCAL BALMAND

JEAN-LOUIS BIANCO¹ : Je vais me concentrer sur l'école en répondant à la question posée par Gemma Serrano. Je crois qu'il faut évidemment partir des finalités pour envisager les moyens, c'est la démarche que vous avez entreprise. Le premier constat que je ferai, c'est qu'on demande beaucoup à l'école. On lui demande de transmettre un savoir, de préparer au monde professionnel, de permettre l'accomplissement de la personne, d'éduquer et pas seulement d'instruire, de suppléer parfois les parents défaillants (même si, pour la majorité des Français, c'est la famille qui demeure l'acteur essentiel de l'éducation bien qu'elle ne soit pas toujours en capacité de le faire). L'école doit aussi permettre d'acquérir une culture morale et civique, une culture du débat. Ceci est depuis peu concrétisé d'une manière différente dans ce qu'on a appelé « l'enseignement moral et civique », à la suite de la loi de refondation de l'école de 2013, reprenant l'expression de Jules Ferry. Je voudrais souligner quelques points qui nous engagent à ce lien entre école et éducation :

- la sensibilité qui engage le rapport à soi-même et aux autres ;
- le droit et la règle qui engagent le rapport à la loi ;
- le jugement pour penser par soi-même et avec les autres ;
- l'engagement pour agir individuellement et collectivement.

Les demandes faites à l'école ne sont-elles pas trop nombreuses ? La question est légitime d'autant qu'il apparaît que la demande des parents, les finalités qu'ils

¹ Jean-Louis Bianco est président de l'Observatoire de la laïcité.

souhaitent ne sont pas les mêmes ou n'ont pas le même ordre de priorité que ce que demandent l'institution, l'Éducation nationale, le pouvoir politique. Pour les parents, en grande majorité, d'après le sondage paru dans *La Croix* en novembre 2016, son rôle principal est la transmission des savoirs fondamentaux, les autres finalités étant presque marginales. Moins les familles disposent de ressources culturelles, plus elles sont centrées sur les savoirs fondamentaux qui permettront à leurs enfants de trouver un travail. Je ne vois pas de critères ou de méthodes pour choisir entre ces finalités. Malgré toutes les difficultés et les échecs, l'Éducation nationale, les enseignants et les acteurs liés à l'école sont engagés sans trop d'états d'âme dans ces tentatives pour répondre à toutes ces demandes.

Il conviendrait, bien sûr, de mieux hiérarchiser, de distinguer les cycles de formation. Par ailleurs, s'ajoute de plus en plus dans le débat public une autre finalité : combattre les inégalités, lutter contre le phénomène des décrocheurs que l'on dénonce depuis au moins 30 ans. C'est ce que dit France Stratégie dans une récente étude¹ : « Le système scolaire semble avant tout s'organiser autour d'une finalité de sélection méritocratique des élites. L'École organise une compétition qui répartit des positions sociales hiérarchisées. » Ce qui renvoie à la structure de notre société et à l'éducation tout au long de la vie (voir le rôle important que jouent les Écoles de la 2^e chance).

On touche au problème des métiers dits manuels, qui sont toujours moins bien considérés que les autres avec cette tendance à dire que plus on est diplômé, mieux c'est. Lionel Stoléru, du temps de Giscard d'Estaing, tentait déjà de se battre contre cela. Je vais livrer une petite expérience que j'ai faite en tant que président du département des Alpes de Haute-Provence : j'ai proposé à la communauté éducative de faire venir dans les classes de 6^e et 5^e des artisans et des gens qui avaient des métiers manuels. Les principales résistances se trouvaient de deux côtés, parmi les parents les plus éduqués et parmi les professeurs d'enseignement général, mathématiques et français. Ce sont ceux-là qu'il a fallu convaincre de l'utilité de cette démarche qui a permis de voir sous un autre jour des métiers dits manuels, y compris en termes de carrière et de rémunération ainsi que de conditions de travail.

Une des questions posées concernait les nouvelles technologies : cela change-t-il les finalités de l'éducation ? En allant au Salon de l'éducation, j'ai été impressionné par les technologies liées à Internet, les imprimantes 3D, les éléments de réalité virtuelle pour se former de manière plus diversifiée. Cela peut changer fondamentalement les méthodes pédagogiques. Il y a une évolution considérable qui offre une opportunité extraordinaire de rendre l'éduqué plus actif et d'individualiser les formations, y compris les systèmes de *mooc*² pour les formations de type universi-

¹ Dossier « Quelle finalité pour quelle école ? » publié le 22 septembre 2016. http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/finalite_ecole_-_2209_dp.pdf

² *Massive open online course*, cours en ligne ouvert et massif.

taire. Cela repose sur la nécessité de ne pas considérer ces technologies comme de simples outils. Tous les enseignants et les parents le savent : il faut apprendre à se servir d'Internet autrement qu'en pratiquant le copier-coller ; il faut hiérarchiser et contextualiser l'information.

Au-delà du travail accompli avant cette journée et qui se poursuivra dans le cadre des Semaines sociales, pourquoi ne pas proposer un grand débat participatif sur les finalités de l'école ? Cela a déjà été fait à plusieurs reprises. Une des difficultés, c'est que cela part dans tous les sens. En général, cela commence bien et c'est plus problématique à l'arrivée. Qu'est-ce que les décideurs retiennent ou pas et pourquoi ? À condition d'avoir ces précautions en tête et de poser des questions concrètes après un temps d'échange plus large, ce débat pourrait permettre aux citoyens de s'approprier et de mieux définir les finalités de l'éducation.

PASCAL BALMAND¹

Jalons pour une vision chrétienne de l'éducation

Je m'adresse à vous à partir d'un engagement dans le monde de l'école, et de l'école catholique : mais notre rencontre porte sur l'éducation, et il m'importe donc d'insister pour commencer sur le fait que l'éducation ne constitue bien évidemment pas le monopole de l'école, ni a fortiori l'apanage de l'école catholique. À ce truisme, j'ajoute trois remarques liminaires :

- ♦ D'une part, l'éducation constitue un parcours de vie : en toute rigueur, elle n'est jamais achevée.
- ♦ D'autre part, tout processus éducatif initial se construit dans l'interaction entre la famille, l'école et tous ces moments formels ou informels vécus par les enfants et par les jeunes dans les « tiers-lieux » éducatifs (clubs sportifs, associations culturelles, mouvements de jeunesse, etc). Entre ces trois pôles, il nous faut tous ensemble travailler à une forme d'alliance éducative.
- ♦ Enfin, j'observe qu'en ce qui concerne l'éducation initiale il n'y a pas forcément consensus pour assigner à l'école une mission éducative : tout récemment, le sondage publié par *La Croix* dans le cadre de la préparation des Semaines sociales avait même tendance à mettre en évidence, chez les parents, une forte attente majoritaire de concentration de l'école sur la seule acquisition des « savoirs fondamentaux ». Or il me semble qu'il n'est pourtant pas d'enseignement sans vision (vision de la personne, vision du monde), et donc pas d'enseignement sans éducation ...

Je viens de parler de vision : toute la difficulté se trouve précisément là. Dans *La crise de la culture*, Hanna Arendt le notait déjà : « L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité. (...) C'est

¹ Pascal Balmand est secrétaire général de l'Enseignement catholique.

également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour les préparer à la tâche de renouveler un monde commun. » Avant de réfléchir aux modalités de l'éducation, il s'avère indispensable de chercher à nous accorder sur ses finalités : or, c'est peut-être, faute d'horizons partagés, ce qui nous fait le plus défaut aujourd'hui.

Face à toutes les mutations de très grande envergure que traverse notre société, face à tous les désarrois qu'elles peuvent susciter, nous sommes pourtant confrontés à une réelle urgence éducative. Je souhaiterais donc vous proposer ce matin quelques éléments modestes et rapides d'une vision chrétienne de l'éducation, dans le souci d'une vision chrétienne partageable.

Face à l'urgence éducative, quelles pistes la tradition chrétienne peut-elle proposer à tous ?

Un premier éclairage pourrait nous être offert par le récit de l'éducation d'Israël au désert (Deut 8, 1-10) : « Vous garderez les commandements » : ne voyons pas là un appel à la soumission et au formatage, mais une manière de souligner tout ce en quoi le cadre sécurise, autorise et offre en cela un chemin de vie. Les commandements ouvrent à l'avenir, ils protègent la vie, installent une relation féconde parce que durable. Le Seigneur « t'a donné à manger la manne » : si la personne est libre, elle ne constitue pas pour autant sa propre source auto-créatrice. Chacun de nous reçoit son existence, et chacun de nous reçoit les héritages qui lui sont donnés avec elle. « Le Seigneur ton Dieu te conduit vers un pays fertile » : l'éducation permet un possible, elle mène à un avenir. Et elle envisage cet avenir avec confiance : ce faisant, elle donne confiance. On le voit, avec ce premier texte, il s'agit pour nous d'entrer dans une vision de l'éducation comme *promesse* et comme *alliance*.

Deuxième éclairage, le bon Pasteur dans l'Évangile de Jean (10, 1-19) : « Je connais mes brebis, et mes brebis me connaissent » : bien avant d'être une question de contenus, l'éducation se joue sur la qualité d'une relation de proximité. Dans le champ scolaire, il est d'ailleurs intéressant d'observer la polysémie du mot « connaissance », une polysémie qui nous invite à nous rappeler que pour acquérir des connaissances il faut d'abord « faire connaissance ». « Il les appelle chacune par son nom, et il les fait sortir » : éduquer, *e-ducere*, c'est bel et bien « mener vers l'extérieur ». L'éducateur protège (le berger préserve ses brebis des loups), mais il ne protège qu'en vue d'une liberté, d'une sortie vers un ailleurs et d'une vie pleinement assumée (« Moi, je suis venu pour que vous ayez la vie, et pour que vous l'ayez en abondance »). L'éducation nous est ici proposée comme un *accompagnement*, un accompagnement qui fait grandir...

Au carrefour de ces deux passages des Écritures, il me semble donc que nous pouvons retenir de la tradition chrétienne la proposition d'une éducation d'alliance, de promesse et d'accompagnement, dans la perspective d'une profusion de vie. C'est

dire combien l'éducation, par définition, ne peut se déployer que sur le mode de la confiance et de la joie !

Transmettre l'utile ou partager le vital ?

Au vu de ce qui précède, vous comprendrez que je ne me sente que modérément à mon aise avec tout un discours omniprésent qui voudrait nous faire croire que la mission de l'école consiste d'abord à permettre à ses élèves d'acquérir les connaissances « utiles pour demain ». Qui donc parmi nous peut prétendre sérieusement être en mesure d'identifier les connaissances et les compétences qui seront nécessaires dans dix ou vingt ans ? Bien sûr, la maîtrise des fameux « savoirs fondamentaux » s'avère indispensable. Mais, à cette approche utilitariste de la formation de la personne, je préfère opposer la conception d'une éducation soucieuse de faire aux enfants et aux jeunes le cadeau de ce qui leur sera « vital pour toujours ». Dans le tout récent texte du Conseil permanent de la Conférence des évêques de France sur le sens du politique¹, il nous est fort opportunément rappelé que « plus que d'armure, c'est de charpente que nos contemporains ont besoin pour vivre dans le monde d'aujourd'hui ». Comme c'est juste, et comme il est nécessaire de le dire et de le répéter !

Dans cette perspective, il me semble qu'éduquer consiste d'abord et avant tout à faire grandir l'humain en chaque personne. Cela passe par la transmission et par l'appropriation d'une culture. Cela passe par l'édification d'une manière d'être et d'une façon de se comporter. Cela passe par le partage d'une vision de la personne et d'une vision du monde. Pour le croyant que je suis, cela passe par le témoignage de foi.

À la rencontre de tous ces horizons, quelques balises majeures peuvent ainsi se dessiner sur les chemins d'une éducation humanisante :

- celle de l'éducation à la durée, face à notre culture ambiante d'immédiateté et de « temps réel » ;
- celle de l'éducation à l'altérité et à la fraternité, face à toutes les tentations de repli qui peuvent nous traverser ;
- celle de l'éducation à la rationalité, face au déferlement d'une émotivité narcissique qui confond l'affirmation des sincérités volatiles avec la recherche patiente de la vérité ;
- celle de l'éducation à l'intériorité, face à toutes les formes de superficialité matérialiste ;
- celle enfin de l'éducation à la dimension spirituelle de l'existence, face au déficit de sens qui marque trop souvent nos vies.

Ces balises, je m'efforce de les vivre et de les partager dans l'éclairage de ma foi chrétienne. Mais je les crois susceptibles de permettre et de nourrir une rencontre et un engagement commun avec toutes celles et ceux qui sont habités d'une autre foi

¹ *Dans un monde qui change, retrouver le sens du politique*, Paris, Bayard – Cerf – Mame, 2016.

ou qui ne se reconnaissent dans nulle famille religieuse. Elles peuvent nous réunir dans un travail d'éducation destiné à offrir à tous les clefs d'un « usage du monde » (Nicolas Bouvier) ouvrant les portes d'une « maison commune » (pape François) réellement habitable. Ce dont il est question, en définitive, c'est donc bien de nous rassembler dans une commune volonté de « donner un avenir et une espérance » (Jérémie 29, 11) aux enfants et aux jeunes qui nous sont confiés, parce qu'en définitive il ne peut être d'éducation sans espérance.

GEMMA SERRANO¹ : Il y a des finalités explicites mais aussi des finalités clandestines qui gèrent le système. Dans le rapport du 22 septembre 2016 de France Stratégie que vous avez mentionné il est dit que la finalité réelle, non annoncée de manière publique, est d'organiser la compétition méritocratique. Que pouvez-vous nous dire de ces finalités clandestines ? Le fait de les mettre à jour peut-il aider à une réflexion pour changer les choses ?

JEAN-LOUIS BIANCO : Je n'aime pas vraiment les termes de finalité réelle ou clandestine. C'est un peu comme quand on parle du « grand capital », qui serait une sorte de diable absolu dressé contre l'intérêt de l'humanité, une personnalisation du mal incarné. C'est dangereux, car cela nous évite de penser. En revanche, cela met le doigt sur une réalité : de fait, le système aboutit à répartir des positions sociales hiérarchisées, à une compétition méritocratique. Il faut le dire, le mesurer, le combattre, ce qui n'est pas facile. Il faut le rendre visible et faire du combat contre les inégalités un des éléments importants des finalités de l'école. Mais s'il n'y a pas, par ailleurs, une lutte contre les inégalités, alors les efforts faits à l'école n'aboutiront pas à grand-chose. Ce combat doit donc être accompli dans l'école et en dehors de l'école.

GEMMA SERRANO : Comment l'Enseignement catholique combat-il les inégalités ?

PASCAL BALMAND : L'école doit assumer sa part de responsabilité, mais on ferait fausse route à la percevoir comme étant en charge de tous les aspects de ce qu'il faudrait améliorer dans notre société, en particulier en matière éducative. L'éducation d'un enfant et d'un jeune ne se construit pas exclusivement au sein de l'école, elle se vit en premier lieu dans la famille, mais aussi dans ce qu'on appelle parfois les tiers lieux éducatifs, par exemple le scoutisme, ou encore les structures au sein desquelles on pratique le sport, la musique, les lieux culturels, etc. Il y a toujours de la part du monde scolaire, dont je fais partie, une sorte de naïveté. Le temps qu'un jeune passe dans le cadre scolaire est relativement dérisoire. Arrêtons de sacraliser l'école.

L'école française, comme le montrent les rapports PISA, est efficace pour les élèves en situation de réussite et même très efficace pour les « bons élèves ». En revanche, elle laisse de plus en plus se creuser un fossé entre les élèves en situation de réussite et ceux qui sont en difficulté, jusqu'à l'échec. C'est ce qui doit nous

¹ Gemma Serrano, théologienne, présidait la séance.

préoccuper au premier chef. Toute une série de mesures se déploie mais il ne faut pas se leurrer : une école plus efficace pour tous est d'abord une école qui réfléchira en profondeur à ses pratiques pédagogiques,

On n'arrête pas de demander à l'école d'apprendre le vivre ensemble (expression à laquelle je préfère « apprendre à vivre la fraternité »). Certains établissements catholiques développent de magnifiques programmes d'éducation à la solidarité, mais maintiennent – sous le poids de certaines formes de pression sociale sans doute – des pratiques pédagogiques qui relèvent d'une culture scolaire individualiste et élitiste. Comme s'il y avait, d'un côté, une éducation à des valeurs et, de l'autre, un quotidien scolaire qui serait immergé par une culture de la lutte des uns contre les autres. Je suis convaincu, et des expériences en témoignent, que plus on développe des pratiques pédagogiques collaboratives et fraternelles, plus on construit ce faisant une école pour tous et pour la réussite de chacun. Travailler à une école plus ouverte à tous, ce n'est pas une question de moyens, c'est d'abord une question de pratique pédagogique et donc de volonté politique.

GEMMA SERRANO : On parle de savoir, savoir-faire, mais aussi savoir-être ; acquérir des connaissances et faire connaissance. Comment ces deux mouvements vont-ils ensemble ? Comment trouver des équilibres ? Comment établir des liens entre l'un et l'autre sans les mettre en concurrence ?

JEAN-LOUIS BIANCO : J'aimerais engager deux réflexions : l'une sur le temps, la deuxième sur la confiance. Le temps principal est celui passé devant les écrans. Qu'est-ce qu'on montre à la télévision notamment ? Comment on le montre et quel type d'éducation donne-t-on ? Quand on demande aux jeunes de faire quelque chose par des méthodes plus actives, ils organisent souvent – parfois avec une distance critique – une caricature du débat télévisé, tel que les normes institutionnelles du format le demandent, où il s'agit avant tout de faire un match et de voir qui a gagné et qui a perdu, mais pas de comprendre en quoi on est d'accord ou pas d'accord. Il y a un travail à faire sur les médias. À l'Observatoire de la laïcité, nous demandons – très instamment mais avec un succès très faible – que l'on veuille bien contextualiser les événements et ne pas réagir sur l'immédiat.

En ce qui concerne la confiance, Bertrand Schwartz, créateur des missions locales, parlait, dans ses propos et ses écrits, de cette confiance, de cette nécessité de connaître chaque jeune individuellement et que chaque jeune connaisse ses éducateurs. Je partage ce qu'a dit Pascal Balmand sur les méthodes pédagogiques. L'accent est trop souvent mis sur la compétition et la réussite individuelle et quand on propose des formes pédagogiques qui marient la responsabilité individuelle – qui demeure nécessaire – et des formes d'action collective, les jeunes adhèrent volontiers.

PASCAL BALMAND : Est-il pertinent d'opposer savoir-faire et savoir-être ? Nous nous laissons trop souvent enfermer dans de fausses oppositions binaires, y compris dans

le monde éducatif. D'aucuns voudraient nous faire croire à une opposition radicale et tranchée entre la transmission et la pédagogie. Il n'y a pas de transmission de savoirs sans réflexion pédagogique. Il n'y a pas de pédagogie sans savoirs à transmettre. Je crois que les contenus et les méthodes sont plus qu'une simple transmission de savoirs à l'état brut. Ils nous forment.

Je suis, par exemple, un fanatique de la culture de la dissertation, pas exclusivement littéraire ou philosophique, comme forme de construction d'un raisonnement. Elle comporte un enjeu politique de tout premier plan. Je suis frappé par la dégradation de notre capacité collective à être en désaccord pacifié, en opposition sereine et à construire une argumentation un tant soit peu rationnelle, c'est-à-dire critiquable. Il me semble que la culture de la dissertation consiste à élaborer un raisonnement contestable, critiquable, partageable, avec des argumentations logiques, des enchaînements à peu près cohérents. Entre la dissertation et l'exercice d'une démocratie rationnelle, j'établis une relation forte.

Débat

TABLE DES QUESTIONS¹ : *Quelle est la part de l'école dans la difficulté à intégrer les citoyens qui composent le pays ? Le thème de la lutte contre les inégalités ne devrait-il pas être la première des finalités ?*

JEAN-LOUIS BIANCO : Je pense profondément que le terrorisme dont nous sommes victimes, y compris la dérive terrible de jeunes Français, n'est pas en premier lieu une conséquence d'une mauvaise intégration, mais provient d'une perte de sens, de repères, d'autorité, d'un échec de trajectoire personnelle, ce qui ne veut pas dire que l'école n'a rien à y voir. On peut noter que certains jeunes apparemment intégrés se lancent dans le terrorisme. Quant à l'intégration en général, c'est important pour la cohésion des citoyens de ce pays, pour que nous déployions nos capacités à faire ensemble. Et au risque de surprendre, je trouve que cela ne fonctionne pas si mal. Prenons l'exemple des conflits et bagarres dans les banlieues, ils se produisent plus souvent sur la base de quartier que sur la base d'appartenance ethnique ou religieuse. Autre exemple : nous n'avons pas de statistique ethnique ou religieuse en France, mais on peut constater une proportion considérable de mariages mixtes, entre 30 et 50%, alors qu'au Royaume-Uni où la cohabitation paraît se passer plutôt bien, où l'émergence de minorités sur la scène publique est plus forte et plus ancienne qu'en France, la proportion est très faible. On constate la même chose en Allemagne avec la communauté d'origine turque.

Pour répondre à la seconde question, je ne suis pas certain que la lutte contre les inégalités doive être la première des finalités de l'école, mais une des premières, certainement.

¹ Philippe Segretain et Marcela Villalobos Cid relayaient les questions des participants.

PASCAL BALMAND : Si l'école peut contribuer à la réduction des inégalités et des tensions dans notre pays, ce sera de manière plutôt indirecte que directe, selon le principe de subsidiarité : que peut faire telle instance qu'elle est seule à pouvoir faire ? Ce que l'école est peut-être seule à pouvoir faire, c'est la construction, le partage, l'appropriation d'une culture commune. Ce qui fait de plus en plus défaut à ce pays, c'est notre capacité à faire du commun, à construire une culture commune dans toute sa richesse et sa diversité. C'est là que l'école peut contribuer à l'édification de ce que le pape François appelle « une société réconciliée ».

– *Les parents sont-ils parfois défaillants ? Comment mieux accompagner les familles ?*

PASCAL BALMAND : Je nous invite à bannir ce terme de parent défaillant. Je ne le trouve pas juste, pas pertinent, pas respectueux. Il y a des parents en difficulté... Et quel parent n'a pas été en difficulté ? La question serait plutôt : comment les adultes que nous sommes habitent et assument leur responsabilité d'adulte ?

Il nous faut reconsidérer la notion d'héritage, jugée ringarde, alors que nous sommes tous des héritiers. Parler de tradition n'est pas nécessairement entonner une vieille rengaine, coercitive et verrouillée, C'est beau la tradition quand elle est vivante, qu'elle évolue, qu'elle construit un avenir. C'est beau les héritages dès lors qu'on n'y enferme pas l'individu. Les héritages constituent un bagage pour la vie qui nous aide à être debout tous ensemble. Je citerai cette réflexion de Charles Péguy : « Une société qui n'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas. » Nous aimons-nous assez et aimons-nous assez nos enfants pour assumer nos héritages et voir comme un cadeau le fait de les partager avec eux ?

De nombreux établissements organisent des moments de partage, de réflexion commune entre parents, avec des enseignants, ce qui va dans le sens de l'alliance éducative que l'on n'aura jamais fini de renforcer.

– *Nous avons beaucoup de questions sur l'intériorité, la spiritualité. Comment accompagne-t-on le vivre ensemble, notamment face à l'angoisse et à la compétitivité ?*

PASCAL BALMAND : La rentrée 2016 a été compliquée, car le cadre scolaire a vocation à être un lieu de paix et de confiance. Et quand on demande aux chefs d'établissement de multiplier les exercices de sécurité avec une mise en scène parfois excessivement grandiloquente, comment construire un climat de confiance ? Plus le rythme du monde s'accélère, plus il est vital que l'école sache prendre le temps d'offrir des oasis de décélération. Certains enseignants organisent des temps de silence. Nous sommes dans un monde qui parle beaucoup trop. Quand la gratuité du silence est offerte à des jeunes, ils ne sont pas longtemps déstabilisés.

– *Certains participants estiment que vous nous présentez une école Bisounours, alors que le vrai sujet serait d'apprendre la compétitivité, d'apprendre aussi qu'à la porte des écoles, il peut y avoir des trafics. Qu'entendez-vous par éducation collaborative ?*

PASCAL BALMAND : S'il s'agit de me dire que je suis naïf, je dis oui et je l'assume. De toute façon, la réalité de la vie se rappelle toujours à nous. Je n'occulte pas l'âpreté de l'existence, ni la violence scolaire, mais je ne souhaite pas une école qui forme les jeunes dans une vision du monde qui serait exclusivement la lutte de chacun contre chacun. Je prône, au contraire, l'apprentissage de la vertu de la fraternité, qui est une grâce qui se travaille comme n'importe quelle vertu. C'est là qu'interviennent les pratiques de pédagogie collaborative. Pour le dire brièvement, au lieu de demander des travaux strictement individuels, nous favorisons l'apprentissage du travail en équipe. Voilà pourquoi je ne suis pas hostile à la réforme du collège, quelles qu'en soient par ailleurs les limites, car elle met en avant des enseignements interdisciplinaires, collectifs. Ce n'est pas une pédagogie au rabais, elle me semble aller éducativement dans le sens de tout ce qui apprend à nos jeunes à ne pas être dans le chacun pour soi.

JEAN-LOUIS BIANCO : Bien sûr qu'il y a de la compétition – et il en faut – mais si c'est préparer à la compétitivité comme le seul moteur de la vie, ce n'est pas ce que je souhaite. Plutôt que de compétitivité, je parlerais d'éduquer à la responsabilité. Chacun est responsable de sa propre vie, de ses choix. L'école a aussi cette fonction-là. Ce n'est pas la faute des autres, on est responsable. Je partage ce qui a été dit de la réforme du collège pour la raison d'interdisciplinarité. C'est une des conclusions de l'enquête PISA : nous devons combiner notre souci d'égalité avec le fait qu'une meilleure réussite éducative passe par une plus grande autonomie accordée aux acteurs locaux pour définir leur projet.

– *Comment bâtir cette intégration des personnes sans introduire dans l'école républicaine la dimension de culture religieuse et philosophique ? Comment introduire « sereinement » cette question dans le débat présidentiel ?*

JEAN-LOUIS BIANCO : Je reprendrai l'accroche en couverture d'un livre récemment paru, « La laïcité n'est pas un glaive, mais un bouclier¹ » avec laquelle je suis en partie d'accord. La laïcité est utile contre les dérives, les pressions, les remises en cause des lois de la République. Mais c'est aussi un outil de charpentier grâce auquel construire cette maison commune qui nous aide à vivre ensemble avec nos différences, considérées comme une richesse dès lors qu'elles sont intégrées dans la citoyenneté. Nous sommes différents mais nous sommes citoyens et citoyennes à égalité de droits et de devoirs. Il faut évidemment enseigner la culture philosophique, peut-être même très tôt.

Concernant l'enseignement des religions – demandé par Régis Debray il y a 14 ans –, il convient de faire preuve de précision. Que sait-on historiquement, scientifiquement ? Quelles sont les expressions, y compris artistiques, des convictions religieuses. Quels sont les préjugés à déconstruire en montrant bien la différence entre

¹ Caroline Fourest, *Génie de la laïcité*, Grasset, 2016.

savoir et croire ? Question qui provoque parfois des conflits avec les familles, or ce sont deux ordres différents. Ce n'est pas parce qu'on enseigne ce qu'on peut savoir dans un état donné des connaissances que cela retire le droit de croire. Et ce n'est pas parce que l'on croit que l'on peut contester l'état des connaissances scientifiques.

– Les écoles catholiques ne favorisent-elles pas les élites qui plus tard contribueront aux inégalités sociales ? Avez-vous conscience que l'enseignement catholique est un mode de positionnement social pour certains parents ?

PASCAL BALMAND : Les raisons pour lesquelles les parents inscrivent leurs enfants dans une école catholique sont multiples et diverses. Certaines m'interrogent, effectivement, mais je respecte l'absolue liberté des parents. Il est manifeste qu'entre parfois en ligne de compte une certaine volonté d'entre-soi social. Charge à nous, éducateurs, de faire bouger la ligne de la vision de certains parents et des raisons pour lesquelles ils ont fait le choix de venir chez nous. Nous savons que rares sont les parents qui confient leurs enfants à un établissement catholique parce qu'il est catholique. En règle générale, ils sont plutôt attirés par un style éducatif, un mode de fonctionnement. C'est à nous de leur faire comprendre comment ce style éducatif s'enracine dans une vision chrétienne de la personne et du monde. Mieux l'école publique se portera, plus j'en serai heureux. Mieux l'école publique se portera, plus les familles qui viendront dans l'enseignement catholique le feront par adhésion, par choix et par envie.

Historiquement, l'école catholique est implantée dans les centres villes, parfois dans des endroits privilégiés. Mais ne confondons pas Paris ou le centre des grandes métropoles et le reste de la France. On compte environ 8 000 établissements, en France, accueillant un peu plus de 2 millions d'élèves. À Paris et dans certains grands centres urbains, c'est socialement peu mixte, comme, du reste, dans l'enseignement public. Mais en Bretagne, en Pays de Loire, en Franche-Comté, la sociologie de nos établissements est la même que celle de l'enseignement public. D'une façon générale, on ne peut pas parler d'enseignement privé au singulier, tant les établissements sont divers. Pour autant il y a toujours la nécessité d'accentuer les efforts en matière de mixité sociale et d'accueil des élèves les plus fragiles, et nous nous y employons.

Concernant la formation des élites, je préfère parler d'excellence que d'élite. Chacun est invité à aller au bout de sa propre excellence, quelles que soient les aptitudes des uns et des autres. La formation des élèves les plus en capacité de réussite scolaire fait partie de la nécessité d'avenir de ce pays. Chez ces élèves en situation d'excellence académique, on peut travailler à développer une culture du service : « Tu es porteur de compétences, mets-les au service de la collectivité. » Chaque jeune a des besoins en particulier et l'école, privée ou publique, est là pour s'efforcer d'aider chacun à construire ses réponses.

JEAN-LOUIS BIANCO : Nous devons diversifier les formes d'excellence. La reconnaissance de diverses formes d'excellence : talents sportifs, animation de groupe, solidarité, travail manuel, et bien d'autres.

La question de la mixité sociale est centrale pour notre pays, bien au-delà des questions d'éducation qui nous rassemblent aujourd'hui. Nous avons des phénomènes de communautarisation par l'effet d'une trop grande homogénéité des populations, ce qui entraîne des pressions communautaires où se jouent des enjeux de la République et de la laïcité. Si nous n'arrivons pas à trouver des méthodes, non pas contre les gens, mais avec eux, pour avoir plus de mixité dans le logement, l'urbanisme, l'école, nous aurons de gros problèmes.

Les défis actuels de l'éducation

BERNARD HUGONNIER

ÉDITH TARTAR GODDET

JEAN CARON

BERNARD HUGONNIER¹ : Après les dernières élections américaines, j'ai essayé de comprendre les raisons de ce résultat. Les économistes, sociologues et experts de la politique disent que ce sont les inégalités économiques et sociales qui les expliquent en grande partie. Les États-Unis sont un pays particulièrement inégalitaire parmi les pays de l'OCDE : avec la crise de l'Internet, celle des subprimes en 2007, la mondialisation, la robotisation, le numérique, les inégalités se sont creusées. Mais, parmi les causes qui expliqueraient les inégalités économiques et sociales, n'y aurait-il pas aussi l'éducation ? Après le Brexit et l'élection de Donald Trump, ne serait-il pas alors opportun de comparer la France, le Royaume Uni et les États-Unis sur cette question particulière des inégalités éducatives, notion peu connue et mal mesurée en France ? Pour ce faire, je vous propose d'examiner quatre éléments : le niveau de l'éducation, l'équité des systèmes d'éducation, les dépenses affectées à l'éducation et la qualité globale des systèmes d'éducation.

Le niveau de l'éducation

Le tableau comparatif suivant a été réalisé à partir des études PISA. C'est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15-16 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de

¹ Bernard Hugonnier est professeur de sciences de l'éducation à l'Institut catholique de Paris, co-directeur du séminaire « École et république » au collège des Bernardins.

savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. On choisit au hasard 150 écoles dans 65 pays dans le monde, puis 30 élèves au hasard, soit un échantillon de 4 500 élèves pour passer des tests dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, les sciences et les mathématiques.

1. Le niveau de l'éducation

	OCDE 2012	France 2012	Evolution France	Etats-Unis 2012	Royaume- Uni 2012
Score en compréhension de l'écrit	496	505 (14ème)	Stabilité	498	499
Score en sciences	501	499 (17ème)	En baisse	497	514
Score en mathématiques	494	494 (18ème)	En baisse	481	493
% d'élèves en grande difficulté en mathématiques	23%	22,4%	+ 35%	25,8%	21,8%
% d'élèves très performants en mathématiques	12,6%	12,9%	-15%	8,8%	11,8%

Si on regarde le pourcentage de jeunes en grande difficulté, il est de 22,4 % en France, en hausse de 35 %, un montant qui est supérieur à celui du Royaume-Uni et inférieur à celui des États-Unis.

Influence de la position sociale sur les performances en mathématiques

Un test a été mené par la DEPP (Direction de l'évaluation, des performances et des prospectives du ministère de l'Éducation nationale) en classe de 3^e. Il est réalisé par quartiles selon le niveau social des élèves, du plus bas au plus élevé.

On observe que les scores entre 2008 et 2014 baissent pour les trois premiers quartiles, mais augmentent pour le dernier, ce dont on peut conclure qu'il y a une sorte de déclassement éducatif vers le bas, sauf pour les classes supérieures. Nous avons donc deux systèmes éducatifs, l'un qui progresse pour les classes supérieures et un qui régresse pour les autres.

Influence de la position sociale sur les performances en mathématiques

	Score moyen	Q1	Q2	Q3	Q4
2008	250	227	251	254	267
2014	243	219	241	242	269
Différence	-7	-8	-10	-12	+2

CEDRE = Cycles d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons (par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du Ministère de l'éducation nationale)

L'équité

L'équité est un concept peu utilisé en France. Comment la définit-on ? : l'éducation permet-elle de compenser l'impact de l'origine sociale des élèves sur leurs performances scolaires ? Si oui, le système est équitable, sinon, il ne l'est pas. La France fait partie des 10 pays où l'équité est la plus faible parmi les 34 pays de l'OCDE. L'équité est de 30 % supérieure au Royaume-Uni et 40 % aux États-Unis. Elle s'est améliorée dans ces deux pays et a baissé en France.

Les performances des jeunes issus de l'immigration

Dans le test Pisa de 2012, ceux qui sont nés à l'étranger et venus en France ont des performances en mathématiques inférieures à celles des jeunes autochtones ; ceci est valable dans tous les pays de l'OCDE. Mais il ne devrait pas y avoir de différence pour ceux de la 2^e génération, nés en France ou en y ayant fait leur scolarité. Or, il y a 60 points de différence avec les autochtones, ce qui représente 1,5 année de retard par rapport à leurs égaux non issus de l'immigration. Aux États-Unis, la différence est de 9 points et au Royaume-Uni de 16 points, pour une moyenne de 31 points dans l'OCDE. Là encore, on remarque un grave problème d'équité en France, en retard sur les États-Unis et le Royaume-Uni.

Performances en mathématiques dans PISA suivant l'ascendance

	France	Etats-Unis	Royaume-Uni	OCDE
Autochtones	508	487	499	500
1ère génération	425	463	495	454
2ème génération	448	478	483	469

* 40 points = une année d'éducation

	France	Etats-Unis	Royaume-Uni	OCDE
Différence autochtones - 2ème génération	60	9	16	31

Les dépenses

Dépense-t-on assez en France en matière d'éducation ? Non, si l'on regarde les dépenses par rapport aux dépenses publiques, qui sont de 6,6 % alors que la moyenne de l'OCDE est à 8,3 %. En revanche, si on rapporte les dépenses aux PIB, la France est dans la moyenne, à 3,6 %. Nous avons un budget de 70 milliards, dont 67 sont

dépensés par l'État et 6 milliards par les familles. En termes de dépenses, la France ne se distingue donc pas vraiment des autres pays.

La qualité des systèmes éducatifs

On peut essayer de regrouper l'ensemble des indicateurs pour développer un indicateur de qualité des systèmes éducatifs. C'est ce que nous avons fait au Collège des Bernardins en ajoutant deux éléments : l'engagement des élèves et l'engagement des enseignants. Concernant l'engagement des élèves, on essaie de voir s'ils sont heureux à l'école, s'ils se sentent bien intégrés, s'ils ont une forte motivation. En matière d'enseignants, on regarde s'ils préparent bien leur cours, s'ils sont enthousiastes, s'ils ont de l'ambition pour leurs élèves. Le résultat de ce classement pour les 34 pays de l'OCDE, en 2012, place la France à la 27^e position. Les États-Unis et le Royaume-Uni arrivent respectivement en 12^e et en 16^e positions.

Les faiblesses principales de la France se rapportent à l'équité des systèmes éducatifs et à l'engagement des élèves. Il faudrait faire des efforts pour améliorer ces performances.

En conclusion, le niveau de l'éducation est tout juste moyen et en baisse. L'équité est en baisse également avec un système à deux vitesses qui favorise une hausse des performances des seules classes supérieures. Les inégalités éducatives en France se creusent, ce qui risque de renforcer les inégalités sociales et économiques et d'affaiblir les liens sociaux. En conséquence, le défi est de réduire fortement les inégalités pour limiter le déterminisme social, assurer l'égalité des chances, réduire l'échec scolaire et garantir ainsi la réussite de tous les élèves.

ÉDITH TARTAR GODDET¹

Concernant les adolescents, quels défis les familles, l'école et la société ont-elles à relever ?

De quel lieu est-ce que je parle pour poser cette question ? Je parle du lieu d'expériences multiples :

- de rencontres et d'échanges avec des professionnels scolaires (3 000 à 6 000 par an depuis 16 ans) dans le cadre de l'école publique pour les accompagner et les aider à aller chercher l'enfant ou l'adolescent là où il est, afin de tenter de l'amener vers la posture d'élève ;
- d'accompagnement de parents dans des groupes de parole dans le cadre du dispositif interministériel REAAP / réseaux d'écoute et d'accompagnement de parents ;
- et d'animation d'ateliers de parole avec des adolescents et des jeunes en collège

¹ Édith Tartar Goddet est psychosociologue et psychologue clinicienne.

et en lycée, animés avec leurs enseignants à partir d'un outil que j'ai créé et qui s'intitule « Développer les compétences sociales des adolescents par des ateliers de parole »¹.

À partir de ces expériences, je vous convie à un parcours dans quatre défis importants que la famille, l'école et la société ont à relever concernant les adolescent(e)s, défis journaliers à habiter chacun et chacune à sa manière. Je vous propose ici plus de questions pour construire ce parcours que de réponses ; parce que les réponses prêtes à l'emploi, ça n'existe pas. Et je commence par poser ce qu'est l'adolescence, ce que nous oublions parfois.

L'adolescence est un temps de passage de l'enfance vers l'âge adulte, plus ou moins long et tumultueux, pour lequel j'aime utiliser la métaphore du vent, car l'adolescence peut se comparer à une brise légère pour certains adolescents ou devenir pour d'autres un ouragan ou un typhon, pour le plus grand désarroi de leurs familles et de leurs enseignants.

Ce temps de passage est déstabilisant car il est fait de remaniements nombreux, de continuité et de rupture, d'excès, de tensions, de paradoxes, de questionnements, au cours duquel chaque adolescente/ chaque adolescent élabore peu à peu ce qu'il/elle sera sans bien savoir vers quoi il/elle va. Si nous connaissons à peu près le moment où débute ce processus, qui s'amorce avec le phénomène pubertaire, en sortir pour accéder à l'âge adulte semble difficile pour certains adolescents qui n'arrivent pas toujours à trouver la porte de sortie. D'autant que la posture adulte est de plus en plus difficile à définir et à tenir, car peu visible. Nous avons oublié que l'adolescent(e) est vulnérable et fragile du fait de ces changements ; qu'il n'a pas toujours, et en particulier au début de l'adolescence, les moyens psychiques pour élaborer ce qui se passe en lui ; qu'il ne sait pas faire le tri entre tous les messages qu'il reçoit provenant de la famille, de l'école et de la société, messages souvent complexes parce que paradoxaux ; et qu'il absorbe comme une éponge les messages puissants provenant du secteur médiatique.

Ainsi, l'adolescent(e) a besoin d'être protégé et contenu. Il a besoin de figures adultes qui travaillent elles aussi sur le plan psychique pour l'accompagner dans un cadre sécurisé ; qui travaillent la relation avec lui /elle pour qu'elle s'ajuste à bonne distance de l'adolescent en devenir ; relation qui ne doit être ni trop près, ni trop loin, ainsi que l'indique cette phrase d'un adolescent : « Les adultes, on a besoin de compter sur eux, mais il ne faut pas qu'ils nous collent ni qu'ils nous larguent. » L'adolescent a besoin d'adultes auxquels se confronter à condition qu'ils ne soient ni trop raides comme un mur en béton, ni trop mous comme un mur en guimauve. C'est dire que cet accompagnement doit se faire de manière subtile, en considérant que l'adolescent se situe dans « un entre deux », plus tout à fait un enfant et pas encore un adulte.

¹ Paru aux éditions Retz.

Le 1^{er} défi concerne la construction de la personnalité de l'adolescent(e) par lui-même

La question essentielle est comment l'aider à se construire (ou à garder) une structure psychique de type névrotique (qui est le lot commun de l'humanité) alors que le relativisme ambiant semble indiquer que toutes les structures mentales sont de même valeur : névrose = psychose (notamment l'autisme Asperger) = perversion. Nous baignons dans une culture médiatique (et l'adolescent, lui, y est immergé) qui valorise l'adhésion exclusive au centrage sur soi et au principe de plaisir : « Je fais ce que j'ai envie, quand j'en ai envie... » et qui représente, ne l'oublions pas, le modèle idéal de la structure perverse. Culture médiatique qui tend à s'infiltrer partout, y compris dans notre intimité et qui fait croire à certains qu'elle représente la société civile dans son entier. Comment alors pouvons-nous nous étonner du nombre croissant d'individus psychopathes faisant la une des journaux, de pervers narcissiques faisant le malheur de leurs familles ou d'enfants rois rendant difficile en classe la vie de leurs enseignants et de leurs camarades ? Comment dans une société désinhibée où tout devient visible et possible, l'adolescent(e) peut-il/elle se donner des limites psychiques pour ne pas confondre tentation avec transgression ou tout essayer et notamment délirer simplement pour « le fun » ?

Comment accompagner cette construction psychique ?

Ainsi l'adolescent a surtout besoin de percevoir et d'accepter d'être intérieurement divisé entre ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas, entre ses envies et la Loi, entre ses droits et ses obligations. Comment lui apprendre à composer avec sa « conflictualisation » ou opposition interne entre faire ou ne pas faire, dire ou ne pas dire ? Là est une vraie question, d'autant que certains adolescents sont convaincus que, dans la vie, il faut toujours faire ce que l'on a envie de faire. Comment l'aider à construire une relation apaisée à une loi qui structure chacun pour choisir de lui obéir de son plein gré plutôt que de s'y soumettre ? Comment lui apprendre à se laisser alerter plutôt qu'agresser par sa conscience qui prend souvent au début de l'adolescence une forme trop autoritaire ? Comment lui apprendre à tolérer la frustration sans en être démoli ? à s'accepter humble et vulnérable avec ses petits moyens et ses richesses, avec ses réussites et ses erreurs ? à considérer l'autre comme une chance et non un inconvénient, un partenaire et non un adversaire ? et enfin à s'inscrire dans la coopération avec les autres plutôt que dans la compétition contre les autres ?

Le 2^e défi concerne l'appropriation d'idéaux personnels, sociaux et spirituels

Ce sont ces idéaux qui permettent à l'adolescent(e) de se construire des projets de vie. L'adolescence est le moment de la vie où l'on élabore une nouvelle identité et où l'on élargit le champ de ses identifications. Comment l'aider à résister au conformisme et à la pensée unique sans se mettre hors-jeu ? L'adolescent(e) a besoin de chercher et de trouver des modèles identificatoires qui l'aideront à grandir et le

conduiront vers la maturité : soutiendrons-nous son intérêt pour la rencontre avec de « grands témoins » qui, à travers leurs expériences et leurs vécus, peuvent lui ouvrir des voies d'humanité ? Saurons-nous l'aider à prendre le risque de se démarquer en traçant son chemin en dehors des sentiers battus ? L'aiderons-nous à critiquer la consommation radicale ou à percevoir l'emprise de la société médiatique sur les individus ? Saurons-nous l'aider à construire de manière cohérente les différentes facettes de son identité en les basant sur le respect et le prendre soin plutôt que sur la fonctionnalité et la rentabilité financière ?

Où sont les lieux et les personnes qui accompagnent le questionnement identitaire de l'adolescent(e) au sujet de son *identité personnelle* qui tente de répondre à la question : « Moi c'est qui ? » ; de son *identité familiale ou de filiation* : « De qui suis-je le fils ou la fille en termes d'héritage culturel et spirituel ? » ; de son *identité sociale* : « À quels groupes sociaux est-ce que j'appartiens et dans lesquels je veux m'engager ? » ; et enfin de son *identité institutionnelle* : « Quels sont les grands concepts ou grandes idées, idéaux spirituels, sociaux, politiques auxquels j'adhère et que je veux défendre ou faire progresser ? »

Le 3^e défi concerne les relations intergénérationnelles

Entre parents et adolescents, professeurs et élèves, maîtres et apprentis. Comment sortir des relations traditionnelles adultes enfants qui ne fonctionnent plus très bien ou pas du tout ? Comment rétablir la communication entre les générations ? Comment développer des relations plus interdépendantes, réciproques et respectueuses des rôles et positions de chacun basées sur la complémentarité et les échanges ? Comment accepter d'apprendre des adolescents, non pour les imiter, mais pour s'enrichir des savoirs qu'ils ont et que nous n'avons pas et pour leur ouvrir des pistes de réflexion à partir de notre expérience ?

Le 4^e et dernier défi concerne chacun d'entre nous, comme humain et citoyen

Il interroge nos représentations de l'éducation, des limites nécessaires et du rapport aux autres et à la société. Il pose des questions essentielles et de choix de société. Je vous propose ce questionnement en lien avec les violences terrorisantes qui se sont produites dans notre pays et ailleurs depuis janvier 2015. Comment devenir contentant à l'égard de ceux et de celles qui ne trouvant pas de projet de vie choisissent des projets de mort en produisant notamment des actes de terreur ? Pouvons-nous devenir enfin éducateurs les uns des autres et pas seulement des enfants ? Pouvons-nous virtuellement tout montrer, tout faire (films, jeux vidéos violents, pornographie, etc.) sans imaginer que ces images peuvent avoir un effet désinhibiteur sur certains d'entre nous, les conduisant aux passages à l'acte violents ou façonnant leurs représentations violentes de la sexualité ? Tant que l'enfant n'a pas les capacités symboliques nécessaires pour décoder les émotions ressenties en regardant des images violentes, celles-ci produisent les mêmes effets sur son psychisme que les

véritables faits de violence. Il y a sans doute plus d'enfants et d'adolescents atteints de névrose post-traumatique dans notre pays que nous ne le pensons, sachant qu'à 12 ans, ils peuvent avoir vu 140 000 actes de violence.

L'adolescent a besoin de construire des mécanismes de défense pour protéger son Moi affaibli par les changements profonds qu'il subit et ne pas subir sans défense les remontées inconscientes qu'il ne sait pas encore élaborer, notamment les fantasmes destructeurs. Or, nous assistons à une disparition cruciale du refoulement et de la sublimation dans l'espace médiatique et par voie de conséquence en chacun de nous. Ne devons-nous pas chercher et trouver la voie juste pour ne pas tout nous permettre en permanence ? L'adolescent(e) a besoin que nous donnions des limites collectives à nos envies car « tout est permis mais tout ne convient pas¹ » Il ne s'agit pas d'interdire la publication de certaines productions, mais d'y apporter un contre-champ : pourquoi les principes de précaution et de consommation modérée fonctionnent-ils pour les produits alimentaires et peu ou pas pour les produits marginaux violents ? L'adolescent a aussi besoin d'apprendre à « se tenir » dans l'espace public, en mettant en œuvre les rites et rituels sociaux qui contiennent les pulsions les plus destructrices en les transformant en forces au service de la vie et du bien commun.

JEAN CARON²

Partons de la distinction dont John Stuart-Mill, dans ses *Mémoires* (1829-1830), dit qu'elle est capitale pour comprendre l'histoire : il oppose les périodes « organiques » et les périodes critiques des civilisations. La période organique est une période dans laquelle une civilisation se retrouve dans un consensus d'une lecture du monde autour d'une conviction fondée sur des convictions établies dans l'ensemble de la collectivité. L'éducation, même si elle n'est jamais facile, a alors un but relativement clair pour la communauté : elle consiste à transmettre ce processus de lecture et à faire en sorte que, progressivement, les jeunes générations entrent dans ce consensus. Dans les périodes « critiques », il y a un moment de profonde remise en question de ces manières communes de lire le monde, les accélérations des transformations sont telles que le monde devient proprement illisible. L'éducation ne va plus de soi, la faille entre le passé et le futur se creuse, l'autorité des éducateurs, qui incarnent le monde ancien, le monde unifié qui est en train de se fragmenter, se trouve contesté et les questions deviennent aiguës : que transmettre ? Comment transmettre ? Comment rendre intelligible un monde que l'on a de plus en plus de mal à comprendre ?

¹ Épître de l'apôtre Paul, 1 Corinthiens 10, verset 23.

² Jean Caron est philosophe et enseignant.

Il est évident que nous sommes durablement dans une telle période critique, non seulement parce que les consensus de lecture du monde n'existent plus, mais que, de plus, avec l'hyper-modernité techno-scientifique, l'instabilité et le changement semblent être devenus la dimension normale, constitutive de notre rapport au monde. Parmi les accélérateurs de ces changements systémiques – systémiques, car ils ont des conséquences économiques, sociales, culturelles, etc. –, j'aimerais me concentrer sur la « révolution numérique » : sous l'effet des nouvelles technologies et des logiques marchandes qui commencent à exister très fort dans le monde de l'enseignement, des pratiques inédites de communication, d'accès au savoir et de socialisation se développent à toute vitesse, spécialement dans les nouvelles générations. Derrière l'effet de sidération, qui peut conduire au découragement voire au déni, il y a là un phénomène tellement massif qu'il doit conduire tous ceux qui sont animés par le désir de comprendre et de donner sens à la réalité – à commencer par les éducateurs dont c'est en quelque sorte l'ADN – à un surcroît d'étonnement et de perplexité pour relever les défis qui se présentent au corps social tout entier.

On a toujours dit depuis l'Antiquité que l'étonnement, la perplexité étaient le point de départ de la philosophie. Je voudrais vous proposer trois défis posés aux éducateurs, qu'ils soient les enseignants, impliqués dans l'enseignement scolaire, les familles ou toutes les instances de transmission, dont l'Église.

Le premier défi concerne notre intelligence, c'est celui de la compréhension. Il faut s'arrêter longuement, se mettre à plusieurs – parce que cela suppose de la pluridisciplinarité – pour essayer d'appréhender cette transformation massive. Quel type d'humanité est en train de naître sous nos yeux avec ce rapport au numérique ? Car celui-ci change radicalement tous les fondamentaux de l'anthropologie, le rapport au corps, au temps, à l'espace, etc. On sait combien de conséquences psychologiques, sociales et politiques, mais aussi gnoséologiques, dans la connaissance même, dans l'accès à la connaissance et dans sa transmission sont ici à prendre en compte. Quels défis seront à relever par ceux qui devront et voudront instruire, former cette génération qui n'a déjà plus les mêmes références ni les mêmes outils que ceux qui nous ont marqués ?

Est-il possible, et à quelles conditions, de voir dans cette nouvelle donne – qui inquiète les éducateurs et qu'il faut regarder en face – une ressource et une chance pour le développement intégral de l'homme et l'édification des communautés ? Je le crois. Le réel s'impose. On peut se mettre la tête dans le sable et attendre la retraite ou on peut essayer de comprendre ce qu'il en est en y voyant un sens et un esprit nouveau. Il s'agit de chercher à comprendre en quoi les technologies de l'accès à l'information et aux savoirs modifient les modes de pensée, les modèles de comportement, les manières d'apprendre, de chercher et de créer. L'institution scolaire tarde à tenir compte de ces mutations. Comme le montrait le stimulant rapport « Jules Ferry 3. 0 » du Conseil National du Numérique (octobre 2014), il s'agit de

développer la recherche autour de ces domaines et de former les enseignants afin de prendre la mesure des transformations et de conclure à d'autres types d'apprentissage : développement de modes de pensée non linéaires, accélération du temps et difficultés d'attention longue, difficulté d'appréhender de la longue durée, du texte sans image, tendance à valoriser l'interactivité, goût pour l'interaction, la créativité et l'autonomie.

De même la pratique des réseaux sociaux développe de nouvelles attentes et nécessite de nouvelles formations. En comprenant mieux cette culture numérique qui, irréversiblement, émerge devant nos yeux, il devient possible de l'accompagner pour que les jeunes passent de l'état de dépendance vis-à-vis de la machine à la liberté, de la consommation à la création, et que les objectifs de l'égalité des chances et de l'accès à des emplois nouveaux ne soient pas de vains mots.

Le deuxième défi touche la praxis, la pratique, c'est celui de la pédagogie. Vous savez combien la formation pédagogique a été abîmée ces dernières années et combien elle doit être réinventée avec ce que cela implique comme investissement. Refusons l'idée fautive d'une école et de professeurs par nature crispés sur les acquis anciens, conservateurs et hostiles au changement : dans bien des lieux d'enseignement – et notamment dans les classes technologiques ou dans la formation des « décrocheurs » – des professeurs et des établissements retrouvent le goût de transmettre à travers de nouvelles méthodes pédagogiques qu'il conviendrait de mieux faire connaître et auxquelles il faut former les enseignants les plus réticents.

On sait qu'avec le Web de nouveaux types d'accès au savoir et à l'information – cours en ligne, ressources documentaires, réseaux d'apprenants, forums de discussion, etc. – viennent déloger l'enseignant classique de sa posture habituelle. Cela inquiète les enseignants qui voient arriver de nouveaux marchés non pilotés par des professeurs, avec des visions de gains à court terme. Comment les professeurs vont-ils s'approprier ces outils pour en faire une chance ? L'élève évolue dans un cadre nouveau et ouvert où, durant son temps d'enseignement comme tout au long de sa vie, il peut apprendre seul ou avec ses pairs. Comment allons-nous former les jeunes pour qu'ils deviennent capables de s'auto-former durant leur vie entière ? Cette évolution, à condition que les enseignants y soient présents avec la compétence qui est la leur peut devenir une ressource.

Il s'agit sans doute moins ici de bâtir une pédagogie radicalement nouvelle que de redécouvrir le bien-fondé – on pourrait remonter à Socrate, à Montaigne ou à Ignace de Loyola, mais encore à Freinet et ses écoles actives, aux écoles bilingues ou aux écoles Montessori qui, depuis longtemps insistaient sur cette dimension pédagogique – des pédagogies fondées sur le questionnement, l'accompagnement des savoirs, les exercices faisant appel à la créativité de l'élève et à la dynamique collaborative. Le « tsunami numérique » peut devenir l'occasion, si la société française le choisit vraiment et si les institutions scolaires favorisent l'innovation et la formation pédagogi-

ques, de donner tout leur sens à des méthodes éducatives qui se sont pensées avant lui. Le défi est ici pour les enseignants de rester bien au cœur des processus d'apprentissage en s'ouvrant sans doute davantage aux professionnels du numérique et en privilégiant ce qui constitue l'âme de tout enseignement : la relation éducative.

Le troisième défi, que j'appellerais éthique, est celui de l'accompagnement. On a parlé d'amour des enfants. La société française aime-t-elle suffisamment les jeunes pour lui envoyer des adultes capables de les accompagner, avec le trésor de valeurs éthiques que cela implique ? Les équipes enseignantes se trouvent placées sur la « frontière », sur la brèche qui marque le difficile passage d'un monde à un autre. Allons-nous les laisser isolés ou allons-nous essayer de les regrouper, de les soutenir ? Il devient nécessaire et urgent de penser l'acte d'enseignement dans sa globalité pour tenir compte des générations nouvelles qui n'ont pas attendu l'école pour développer des capacités qu'ils ne trouvent pas à mettre en œuvre à l'école. On a beaucoup parlé de l'école buissonnière dans laquelle beaucoup de jeunes vont acquérir des compétences qui resteront inutilisées par l'école.

Comme l'invention de l'imprimerie a rendu nécessaire des maîtres de lecture et d'humanité, les nouvelles technologies numériques auront besoin de « passeurs » qui apprendront à utiliser avec sens et humanité ces outils qui, pour l'instant, nous font peur. Toute période critique est un moment d'entre-deux où se mêlent des germes de mort et de chaos et des germes de vie. Est alors demandé aux éducateurs et plus généralement au corps social tout entier de repérer, mêlé aux ressources brillantes des technologies, ce qui, dans l'hypertrophie du numérique, risque de conduire à un appauvrissement de l'humain. C'est dans ce chantier que les équipes éducatives sont envoyées, ce qui suppose des trésors d'intelligence et de compréhension pour lesquels les scientifiques, les technologues, les hommes de l'intelligence artificielle et les psychologues sont absolument nécessaires. Il devient alors possible de définir pour les éducateurs qui voudront bien accompagner ces générations numériques des points de vigilance qui sont autant de défis nouveaux. J'en formulerai six.

1. *Le défi de la présence.* Les écrans et les médiations qu'ils imposent sont-ils en train de prendre trop de place dans l'accès au monde ? Si la médiation de la machine permet souvent un travail plus personnel et une vraie liberté de choix, elle confronte à tous les vertiges de l'isolement. Paradoxalement l'omniprésence des écrans rend indispensable l'accompagnement « en présentiel » par le parent ou le professeur qui se fait proche de l'élève et le renvoie à sa propre incarnation. Valoriser ces temps de présence et de conversation où la parole s'échange en face à face devient alors comme le cœur de métier de l'éducateur.

2. *Le défi du réel.* Le numérique, grâce à la virtualité dont les ressources sont incontestables, sollicite de manière parfois exclusive l'imaginaire et le désir, tendant à effacer la frontière entre la réalité et le fantasme, ouvrant tous les possibles. Accompagner le jeune en ouvrant des moments d'expérience vive et stimulante,

permet d'équilibrer les facultés en donnant toute sa place à l'expérimentation et au contact, y compris sensoriel, avec la réalité. L'éducateur se rend alors attentif à tout ce qui peut relier l'élève au monde : on pense ici à la leçon de choses, à l'apprentissage des sciences expérimentales, au contact avec la matière dans l'éducation artistique ou technique, aux travaux manuels.

3. *Le défi de la longue durée.* Contre la tendance au rétrécissement du temps sur l'immédiateté ou à l'aplatissement de la mémoire, l'accompagnement des générations numériques implique d'inventer les voies permettant la dilatation du temps sans laquelle il n'y a pas de mémoire, d'attention longue, d'écoute de l'autre ni de recherche créative. Rendre possibles des moments de silence et d'arrêt, permettant de goûter ce qui est, mais aussi de relire et de mettre en mémoire devient un enjeu majeur. Cela suppose sans doute un travail commun aux psychologues, aux pédagogues et à ceux qui veulent ouvrir les jeunes à l'intériorité pour les relier à eux-mêmes et à plus grand qu'eux-mêmes.

4. *Le défi de l'esprit critique.* Socrate ne prétendait pas savoir ; il se contentait de poser des questions. Les « générations Internet » ont sans doute besoin d'éducateurs qui visent moins à lui transmettre de l'information, qui est plutôt surabondante, qu'à leur permettre de la choisir, de l'interroger. Plus encore, et selon les âges, il est nécessaire de distinguer pour l'enfant, puis avec le jeune, ce qui construit sa personnalité et ce qui peut l'abîmer ou l'égarer. L'apprentissage de la loi et de l'interdit fait ici partie des missions des accompagnateurs de la formation.

5. *Le défi de la communauté.* Face aux offres multiples de formation que ne manque pas de susciter la révolution numérique – y compris les promesses d'une éducation sans professeur(s) – l'école représente pour l'enfant et l'adolescent le lieu indépassable où il apprend à vivre avec et pour les autres, sans les avoir choisis. Il est alors essentiel de faire vivre la communauté de la classe et de l'établissement en encourageant la diversité, la mixité et le contact avec toutes les différences. L'éducation à la communication, orale et écrite, et l'apprentissage des langues sont un objectif essentiel de la formation pour demain.

6. *Le défi de la sagesse.* Devant un univers mouvant et multiple, devant un monde en morceaux, le risque est grand soit de l'éclatement soit du raidissement sur des identités factices et closes. Face aux dangers du « zapping » et de la dispersion voire du divertissement généralisé, l'adulte en posture d'accompagnement, tout en respectant les âges et les rythmes, doit chercher sans cesse – par ses questions, ses encouragements – à renvoyer le jeune à l'acte intérieur par lequel il ramène à lui l'extérieur pour l'expérimenter, le juger, l'évaluer et se l'approprier.

On le voit, les défis sont grands et – je trouve – passionnants. Il s'agit pour les éducateurs de se relier à tous ceux qui veulent relever le défi de l'éducation dans un

monde nouveau, le nôtre, le seul réel. Nous ne le pouvons qu'en aimant les jeunes tels qu'ils sont et en nous mettant au service de leurs attentes, de leurs besoins, de leurs rêves, en leur donnant les moyens de comprendre le monde et de le transformer en lui donnant sens.

Débat

TABLE DES QUESTIONS¹ : *Peut-on évaluer le manque d'engagement des parents ? Comment les motiver ? Quelles seraient les raisons d'un manque d'engagement des enseignants ?*

BERNARD HUGONNIER : Au collège des Bernardins, pour l'indicateur de qualité, nous n'avons pas d'informations nous permettant d'évaluer l'engagement des parents, ce qui ne veut pas dire que cet engagement n'est pas essentiel. Les parents demandent à être plus engagés dans le rapport avec les enseignants. On sent qu'il y a une certaine résistance et les rapports que j'ai avec les enseignants montrent qu'ils considèrent qu'il faut distinguer deux fonctions : celle d'instruction qui se fait à l'école, et l'éducation qui se fait à la maison. Ils pensent parfois que l'école doit être sanctuarisée. Les rapports sont un peu plus difficiles dans le public que dans le privé.

ÉDITH TARTAR GODDET : Le manque d'engagement des enseignants pourrait être lié au fait qu'ils ne sont pas autonomisés par leur institution, qu'ils se sentent infantilisés par leur hiérarchie, ceci à tous les niveaux, y compris des chefs d'établissement, des directeurs d'académie, etc. On peut difficilement s'engager quand on est traité comme un petit enfant et qu'on vous impose un certain nombre de choses.

Du côté des parents, il existe des parents qui ont des difficultés et souvent par rapport à l'école, avec laquelle ils ont parfois une histoire douloureuse. Mais c'est aussi parce qu'ils n'en comprennent pas les codes. L'école n'est pas assez explicite. Je rappelle souvent aux enseignants, notamment ceux du premier degré : « Vous êtes immergé dans l'école depuis votre petite enfance. Vous n'arrivez pas à imaginer l'écart pour quelqu'un d'extérieur. » Nous travaillons sur cette question pour expliciter le plus possible les attentes de l'école et faire dialogue avec les familles. Ce serait intéressant d'inviter les parents plutôt que de les convoquer. Je me souviens d'un collège où les parents ne venaient jamais et où un chercheur a eu l'idée suivante : au lieu de la traditionnelle photo des enfants, ils ont décidé de faire une photo des parents. Comme c'était une démarche positive et dynamique, les parents sont venus et quelque chose a pu se nouer avec eux.

JEAN CARON : À propos de l'engagement des enseignants, il est nécessaire de regarder les tableaux comparés des salaires des enseignants dans les différents pays de

¹ Patricia Humann et Pierre-Yves Stucki relayaient les questions des participants.

l'OCDE, ce qui permet de comprendre pourquoi les jeunes enseignants peuvent être parfois assez peu engagés.

– *Quelles sont les méthodes choisies pour estimer les notions d'équité ?*

BERNARD HUGONNIER : On considère qu'un système éducatif est équitable lorsque l'école permet de corriger le déterminisme social, c'est-à-dire l'impact du milieu social sur les performances des élèves. Si vous maîtrisez mal la langue de votre pays, les codes et la culture de l'école, vous arrivez avec un certain handicap. Le rôle de l'école est de corriger ce handicap. Si ce n'est pas le cas, il n'y a pas égalité des chances. On mesure l'équité en regardant l'indice correspondant à l'indice social, économique et culturel par rapport aux performances des élèves : plus ces performances augmentent alors que l'indice croît, moins l'équité est élevée, et inversement.

– *Mais la société française est moins inégalitaire que les États-Unis ou la Grande-Bretagne ?*

BERNARD HUGONNIER : Effectivement la France est moins inégalitaire socialement que la Grande-Bretagne ou les États-Unis, car nous avons un système de redistribution très généreux, que ce soit en matière de revenus ou de santé. Il n'en reste pas moins qu'à la sortie de l'école, nous avons le système éducatif le moins équitable des 34 pays de l'OCDE.

– *Édith Tartar Goddet, pourriez-vous nous expliquer plus concrètement ce que vous avez dit de la névrose et de la psychose ?*

ÉDITH TARTAR GODDET : En tant qu'observateur de la société, je fais un travail depuis des années sur la vie quotidienne en France. Je constate que, quand on est adolescent, délirer, c'est un vrai plaisir, sauf que nos adolescents peuvent délirer vraiment et non pas jouer à délirer. Beaucoup font donc une expérience psychotique qui les met dans un monde à part puis reviennent parmi nous sans s'installer dans la maladie psychotique. Il y a cette possibilité de tester les limites psychiques très loin. La névrose est le lot commun de l'humanité, nous sommes tous plus ou moins névrosés. Le névrosé passe son temps à gérer ses conflits intérieurs, entre faire et ne pas faire, entre les droits et les obligations, entre son désir et la loi. C'est un travail important que d'arriver à gérer les frustrations ressenties et à vivre le moins de culpabilité possible. Cette question mobilise des arguments, donc de la pensée, mais aussi de l'énergie et un certain nombre de stratégies. Or, ce qui est présenté dans les médias, dans la publicité ou dans les films, si on prend les messages au premier degré, c'est le fonctionnement pervers qui est vanté : « Je fais ce dont j'ai envie. » J'entends des adolescents dans les ateliers de parole dire : « Mais quand j'ai pas envie de me lever, je me lève pas, et votre proposition de gérer mon conflit intérieur au mieux des exigences sociales, il n'y a que les fous qui font ça. » Nous sommes dans des représentations sociales qui sont très éloignées de la vie réelle.

– *Qu'appellez-vous les rites pour les adolescents ? Quels sont les produits violents dont vous parlez ?*

ÉDITH TARTAR GODDET : Les rites sociaux permettent de mettre l'énergie, l'agressivité, dans un certain nombre de gestes, d'attitudes et de conduites et polissent les relations. Je fais allusion à ces règles de politesse que nous avons oubliées, qui ne sont plus transmises et qui pourtant vont produire du lien. Quand je dis bonjour à quelqu'un, je le reconnais comme un être humain comme moi-même. Dire pardon quand on a bousculé quelqu'un, ce n'est plus quelque chose qui montre de l'intérêt pour l'autre, c'est devenu une injonction. Dans les grandes villes, on ne sait plus se croiser sur un trottoir sans se bousculer. Cette agressivité peut se transformer en violence. Il faut rétablir ces rites en leur donnant du sens et en les expérimentant avec les jeunes. Quand je travaille sur cette question de la loi symbolique avec des adolescents, je leur montre un petit livre de Jean-Louis Fournier, *Je vais t'apprendre la politesse, p'tit con*¹. Au début de mon intervention, ils ne veulent pas en entendre parler. Je fais alors tout un travail sur la loi symbolique, pour donner de la valeur à la loi, pour en parler avec amour – parce que je pense que la loi est là pour protéger et nous aider à vivre les uns avec les autres. À la fin du cours, ils me disent : « Madame, on peut regarder ? » En fait, ils se régaleront et me disent ensuite : « Mais je ne savais pas tout ça. » Ce travail sur les rites peut être très sécurisant.

À propos des produits violents, je pense à certains jeux vidéo violents, où l'on ne trouve ni contrechamp, ni contrepoids à un type de pratiques très désinhibitrices pour certains jeunes et donc problématiques ensuite dans le cadre social.

– *Comment revaloriser le métier d'enseignant quand son rôle historique (transmettre les connaissances) semble concurrencé par les technologies qui donnent accès à un savoir immense ?*

JEAN CARON : La philosophie a commencé par la contestation de la transmission de la connaissance. Lorsque Socrate, s'adressant des gens qui étaient essentiellement formés par les sophistes qui prétendaient à la transmission d'en haut vers le bas, a dit qu'il ne savait qu'une chose, c'est qu'il ne savait rien, mais qu'il possédait l'art du questionnement qui permettait à celui qui était devant lui de découvrir la vérité qu'il portait en lui sans le savoir. Cette conception de la transmission est ce qui a rendu possible la création, la liberté. La connaissance aujourd'hui est profuse, diffuse, il y aurait plutôt un trop plein de transmission de savoirs qu'un manque. La question est d'apprendre à hiérarchiser les connaissances, à donner du sens, à mémoriser ce qui est important, à le transformer tout au long de la vie. Le rôle du professeur est là : apprendre à des enfants à s'approprier une connaissance profuse et diffuse et le faire à l'intérieur d'une communauté, ce qui ne va pas de soi. L'enfant va avoir avantage à développer cet apprentissage avec des pairs, d'origines différentes, pour que se

¹ Payot, 2004.

construise une communauté de chercheurs, car c'est ce qu'ils auront à faire tout au long de leur vie.

Un professeur des écoles de 25 ans qui a pris en charge sa classe en 2016 enseignera à des enfants qui seront encore sur le marché du travail en 2115, puisqu'elle va continuer à enseigner jusqu'à 65 ans. Si vous n'accompagnez pas les enseignants pour qu'ils apprennent progressivement les nouveaux savoirs, vous risquez d'avoir des professeurs qui se crispent sur des savoirs déjà démonétisés.

– *La formation des enseignants doit-elle être modifiée ? Doivent-ils devenir plus éducateurs ?*

BERNARD HUGONNIER : Les études internationales sur la formation des enseignants montrent que les meilleurs enseignants sont ceux qui sont formés à la recherche et qui en ont acquis le goût, car c'est quelque chose que l'on garde ensuite toute sa vie. En termes de coaching et de tutorat, cela se fait insuffisamment en France, alors qu'on observe, dans les pays où cela est pratiqué, une amélioration de la qualité de l'enseignement, notamment chez les jeunes. Un autre point important concerne le partage des expériences : c'est en France qu'il y en a le moins. Or, le travail collaboratif permet d'améliorer ses pratiques.

ÉDITH TARTAR GODDET : Les enseignants devraient être formés à la dynamique de groupe, à la gestion de groupe. Quand j'essaye, avec la MGEN, de mettre en place ce type de formations dans les ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation), on a toutes les peines du monde à les initier à cette dynamique de groupe qui leur permet d'être garant du cadre, de ce qui se passe, et d'animer le groupe classe. Il faudrait que les enseignants passent un BAF¹, qu'ils fassent de l'animation de groupe, qu'ils soient formés à la dynamique de groupe. Je rencontre trop de jeunes enseignants qui ont peur de la classe ; ils n'ont jamais vu de groupes de leur vie et c'est dommage de les mettre dans ces difficultés-là. Les enseignants en formation devraient aller faire un stage dans la « vraie » vie, c'est-à-dire le monde du travail, de l'entreprise, pour approcher ce monde non seulement à travers leur représentation, mais à travers un vécu.

JEAN CARON : La formation des enseignants est un enjeu essentiel, mais tant que vous aurez des parents qui, lorsque le professeur s'en va en formation, considèrent que c'est un manque pour leur enfant, vous aurez du mal à avoir des professeurs qui se forment de manière active. On entend un discours qui entend re-bétonner l'autorité des enseignants alors qu'il faudrait peut-être équilibrer ce discours par la nécessité pour chacun de voir les nouveaux types d'apprentissage qui se développent chez les jeunes et dans la société globale.

– *Il semble qu'on ait du mal à prendre en compte l'éducation non formelle.*

¹ Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur.

JEAN CARON : Il y a effectivement d'autres endroits qui accompagnent, forment et transmettent. On pourrait parler de la télévision, des groupes de jeunes, de ces lieux informels de copains qui se construisent ensemble du savoir. Comment aider à ce que ces savoirs viennent converger dans l'école avec des maîtres qui les accompagneraient et leur donneraient sens ?

Conversations avec...

Les deux heures du Forum, le samedi après-midi, ont permis à chaque participant de composer son propre programme à partir d'un large choix d'ateliers et de « Conversations avec... ». Les ateliers-expérimentation permettaient de découvrir des outils, des bonnes pratiques, des expériences innovantes sur l'éducation ; les ateliers-agera offraient la possibilité de débattre par petits groupes des propositions pour l'éducation que les Semaines sociales présentaient le lendemain en séance plénière ; et les vingt-cinq « Conversations avec » donnaient l'occasion aux participants d'écouter et de dialoguer avec des experts ou praticiens de l'éducation durant quarante minutes. Plusieurs intervenants ont confié aux Actes de la session leur texte de présentation. Ce sont ces écrits qui figurent dans ce chapitre. Ils montrent la diversité des angles et des problématiques abordées.

L'éducation, valeur humano-chrétienne primordiale pour Pierre Teilhard de Chardin

Conversation avec Chantal Amouroux, professeur retraitée, secrétaire générale de l'Association des amis de Pierre Teilhard de Chardin.

La vision humaniste et chrétienne de Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955) s'appuie sur l'hypothèse que l'univers ne serait formé que d'un seul élément, l'Esprit-Matière, formé de l'union intime et indissociable de l'Esprit de Dieu et de la matière lors de la Création. Le processus évolutif serait ainsi l'expression, dans le réel, de la poussée exercée au cœur même de la matière par Dieu. L'évolution n'utilisant

qu'une seule modalité : unir les éléments préexistants en une structure plus complexe possédant des propriétés émergentes, un accroissement progressif de complexité et de conscience est induit de façon irréversible. La dernière étape réalisée étant l'émergence d'une conscience réfléchie dans l'espèce humaine, Pierre Teilhard en déduit que, de purement biologique, l'évolution est devenue socio-culturelle, et que l'étape évolutive en cours conduit à la réalisation d'une Humanité « une ». Il constate qu'un « état de conscience générale » s'affirme et qu'une sorte de « personnalité humaine générale » se développe qui se communique à la masse pourtant toujours changeante des hommes qui la constitue. Pour lui, le terme de cette évolution sera, comme l'annonçait déjà Saint Paul, la « Récapitulation de l'Humanité en Christ », constituant ainsi son Corps Mystique.

Tout homme conscient se doit alors de participer activement à la réalisation et au développement de cette humanité et l'éducateur occupe une place privilégiée puisqu'il est celui qui transmet les connaissances entre les générations et révèle ainsi ses accroissements. Pour Pierre Teilhard, « l'éducation n'est donc rien moins que l'instrument humain de la pédagogie divine ».

Quant à l'éducateur chrétien, en aimant et en faisant aimer Dieu, « Unique Sufisant et Unique Nécessaire », présent au cœur de l'évolution observée, il se trouve investi d'une triple mission :

- amener l'enseigné à se percevoir membre conscient et actif de cette Humanité dont l'Unité finale se constitue irréversiblement ;
- lui faire comprendre que tout enrichissement humain est inutile s'il n'est pas intégré dans le courant d'amour immortel généré par Jésus-Christ lors de son Incarnation ;
- œuvrer consciemment à la réalisation de son Corps Mystique par l'expression dans son enseignement de sa « foi passionnée » et de son espérance dans le terme.

Pierre Teilhard de Chardin cherche ainsi à construire « une âme véritable à l'immense corps des choses enseignées » en présentant à notre effort humain des espérances et un terme absolu et irréversible ! Il nous offre une réelle « passion de grandir » pour l'Humanité unifiée.

► www.teilhard.fr

De l'école de la République à l'école du Monde : la fraternité comme valeur éducative

Conversation avec Pierre Benoît, président de Fratern'Aide et coordinateur du collectif éducatif Fratern'ED.

« Que tous les musulmans, avec l'ensemble des Français, s'engagent dans une défense totale de la République face au terrorisme, face au salafisme, car la Répu-

blique est bien leur première appartenance. La France est en effet une République laïque et l'adhésion aux valeurs républicaines doit transcender toutes les autres. » (B. Cazeneuve). Saint Augustin parle de l'homme « capable de Dieu », la Renaissance redécouvre l'homme « capable de l'homme », le transhumanisme propose l'homme « capable de la machine », le terrorisme « religieux » fait de Dieu un Moloch. Dès lors, l'incantation de la fraternité ne suffit pas : il faut l'incarnation de la fraternité. S'enraciner dans la fraternité, enraciner l'éducation dans la fraternité, c'est déradicaliser le non-humain. L'homme est élève : appelé à s'élever en humanité. Une humanité sociale, dialogale et spirituelle. La fraternité, valeur spirituelle laïque : « tous les êtres humains doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité » (DUDH, art. 1) et chrétienne : « Les Chrétiens manifestent les lois extraordinaires de leur république spirituelle » (*À Diognète*). Manifester : de l'adverbe *manifesto* = sur le fait. Enraciner la fraternité dans le réel. Réalisme éducatif exprimé par Martin Luther King : « We must learn to live together as brothers or perish together as fools » (« Nous devons apprendre à vivre ensemble en frères sinon, nous mourrons tous ensemble comme des idiots »). Apprendre à vivre la fraternité avec soi, avec l'autre, avec les savoirs, avec le monde et avec la nature : la fraternité grand angle avec l'Éducation à la citoyenneté mondiale (Unesco) et les grands bâtisseurs de fraternité universelle. Gandhi : « Je ne voudrais pas vivre dans ce monde s'il n'était destiné à devenir un. » Chiara Lubich et *l'homme-monde* : « Il faut ouvrir grand notre cœur, rompre toutes ses barrières et y faire pénétrer la fraternité universelle : je vis pour la fraternité universelle ! » L'école est un microcosme du monde où l'on doit apprendre à vivre. Le monde est une école où nous devons nous élever réciproquement en humanité pour construire et rendre réelle, palpable cette citoyenneté mondiale, lieu de l'enracinement dans l'humain, car « sans un cœur qui compatit à autrui, on n'est pas humain » (Meng Tseu) : le restaurer par des méthodes et de « bonnes pratiques » échangées, mutualisées, et toujours vécues. Vivre et faire vivre le climat scolaire de la fraternité, la fraternité comme climat scolaire et social.

► Pierre Benoît, *Nous élève. À l'école simple de la fraternité*, Fratern'Aide, 2014.

École, changer de cap. Pour une éducation humanisante

Conversation avec Marie-Françoise Bonicel, psychologue et psychothérapeute, formatrice et consultante dans les champs de l'éducation, de la santé, du social, au sein de structures ecclésiales.

L'école et les autres composantes de l'Éducation participent à la construction d'une société où s'insérer est un combat, vivre avec les autres un défi, regarder l'horizon une angoisse. Comment favoriser l'aptitude à la confiance, à la joie, à l'espérance, à la coopération, et permettre aux jeunes ou aux adultes de se projeter dans un avenir qui a du sens, alors que le monde est imprévisible ?

Une vision éthique, psycho-sociale et pédagogique de l'école et des autres lieux éducatifs

- ◆ Favoriser les réflexions sur le sens à donner à sa vie et au monde, dans une perspective qui valorise un horizon attractif et non le désenchantement du monde.
- ◆ Faire de l'école et des lieux d'éducation des creusets d'humanité, des laboratoires de fraternité et de vie avec les autres, en expérimentant les droits et devoirs de la citoyenneté.
- ◆ Apprendre à construire du commun et y favoriser une culture de la paix.
- ◆ Accueillir enfants et adultes en formation avec tous leurs talents, limites, choix de vie.

Un socle de connaissances et de culture pour comprendre le monde : des savoir-faire professionnels et relationnels dont certains peuvent être vite obsolètes tandis que d'autres restent pertinents.

- ◆ Éduquer à l'incertitude et à la complexité (Edgar Morin).
- ◆ Éduquer à la flexibilité et à l'adaptation dans un ajustement créateur et pas seulement conservateur.
- ◆ Éduquer au respect des autres, des règles, des lois de vie en classe ou ailleurs.
- ◆ Pratiquer ces orientations par l'exemple, par le bon usage des erreurs sur le terrain, mais aussi dans des heures de vie de classe, ou dans des temps pour les adultes de groupes d'analyse de pratiques pour une reprise des expériences.

Une colonne vertébrale de compétences psychosociales, de savoir-être et de savoir-devenir qui complètent l'acquisition des savoirs académiques et des savoir-faire. Notamment :

- ◆ Former à la responsabilité et à l'engagement.
- ◆ Former à la coopération et à l'émulation plutôt qu'à la compétition :
 - Former à la réciprocité et à la solidarité ;
 - Former à la communication relationnelle, à la gestion des groupes.

Des étayages pour se construire

- ◆ Favoriser la confiance et non les peurs
- ◆ Favoriser la joie et l'enthousiasme
- ◆ Favoriser la curiosité et la critique constructive plutôt que le prêt à penser
- ◆ Faire que les éducateurs soient eux-mêmes des témoins et des porteurs contagieux d'espérance. Faire que les éducateurs éveillent chez les personnes qu'ils accompagnent, la conscience de leurs ressources à transformer en sources de vie.

► Marie-Françoise Bonicel, *École, Changer de Cap*, Chronique sociale, 2007.

La responsabilité sociétale des universités catholiques, fondement d'un nouveau pacte entre l'université et la société

Conversation avec Pierre Calame, président honoraire de la Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'homme.

Le prochain congrès de la Fédération internationale des universités catholiques (FIUC) va avoir comme sujet la responsabilité sociétale de l'université, donc la question du nouveau contrat social entre université et société.

L'humanité est confrontée à deux défis combinés dont l'ampleur, et surtout la rapidité avec laquelle ils se sont imposés, est entrée en contradiction avec l'inertie de nos modes de pensée et de nos systèmes institutionnels. Ces deux grands défis combinés sont :

- d'une part, l'interdépendance irréversible au niveau mondial. Or, la manière dont nous avons construit nos institutions, la manière dont, y compris au sein de l'ONU, la souveraineté nationale a été le grand tabou depuis la fin de la guerre mondiale, ne nous prépare guère à relever le défi de la gestion coopérative des interdépendances ;
- d'autre part, le fait que l'humanité est entrée dans l'ère anthropocène : l'impact des sociétés humaines sur la biosphère est devenu maintenant un phénomène géophysique majeur. Cet avènement de l'anthropocène transforme de manière radicale les conditions dans lesquelles on peut penser notre avenir et nos rapports à la nature.

Face à cette situation nous ne sommes pas prêts. Nos institutions, nos modes de pensée, notre système économique aujourd'hui sont totalement incapables de relever ces défis. Nous avons besoin de penser dans des termes radicalement différents et l'économie, et la politique, et la gouvernance et l'Europe. En sommes-nous capables ? Nos dirigeants en sont-ils capables ? C'est tout l'enjeu de l'université : nos sociétés sont-elles en train de former intellectuellement et humainement, j'allais dire même émotivement, des jeunes qui assumeront dans trente ans des responsabilités sociales majeures dans leurs sociétés respectives ? La réponse est non. Bien au contraire, toutes les évolutions de l'université depuis une quinzaine d'années vont dans le sens inverse. Comment en est-on arrivé là ? Il faut, pour le comprendre, partir de deux éléments centraux : le premier est celui de l'inertie, le second est celui du pacte social.

Le modèle de l'université moderne est l'université de Berlin fondée par Von Humboldt en 1812, il y a un peu plus de 200 ans. Il reste le modèle de l'université d'aujourd'hui avec son organisation disciplinaire, ses départements. Cette situation s'est aggravée avec le « classement de Shanghai », qui fait que c'est le nombre de publications et les recherches qui comptent et pas la qualité de l'enseignement. Comme dans le domaine de la recherche scientifique elle-même, s'aventurer dans

l'interdisciplinaire est un risque pour la carrière des chercheurs et professeurs. Avec une université dont les fondements n'ont pas évolué en 200 ans face à des sociétés qui elles se sont transformées de fond en comble, nous nous trouvons en face d'une contradiction. C'est la dimension de l'inertie.

La deuxième dimension est celle du contrat social. Au lendemain de la deuxième guerre mondiale, deux contrats sociaux implicites se sont mis en place, celui de la recherche scientifique (« Finançons la recherche fondamentale pour créer la paix ») et celui de l'université (« Donnez-nous des franchises universitaires et on vous produira les élites dont vous avez besoin pour le progrès de la société »). Ce contrat social implicite reste la référence essentielle des corporatismes universitaires, mais il ne correspond plus à la réalité des besoins de la société. D'où l'importance fondamentale de la décision de la Fédération internationale des universités catholiques qui consiste à dire : « On va re-débattre ensemble du contrat social avec le reste de la société ».

Comment repenser le contrat social ? Nous appartenons tous à une unique et fragile planète, et si nous voulons la gérer ensemble avec les Chinois, les Africains, les Américains, etc., il va falloir se mettre d'accord sur des valeurs communes. Quelles peuvent être ces valeurs communes ? Elles doivent avoir deux caractéristiques : d'une part, être perçues par les différentes sociétés, donc être enracinées dans chaque culture ; d'autre part, être pertinentes par rapport aux défis que l'on va avoir à relever. Or nous avons construit la vie internationale depuis 1948 sur deux piliers : la Charte de l'ONU et la Déclaration universelle des droits de l'homme, dont la construction a été portée par René Cassin et Eleanor Roosevelt, à une époque où l'Occident dominait complètement le monde et a fait reconnaître ses valeurs comme seules valeurs universelles. Or, on ne peut pas gérer les interdépendances mondiales simplement en affirmant les droits de chacun, j'irai même plus loin : le droit isole là où le devoir unit. On est donc dans une double impasse et ce n'est pas autour des droits de l'homme que va se construire l'éthique du XXI^e siècle. Alors, autour de quoi ? Autour de la responsabilité, un concept qui, parce qu'il est au cœur de chaque communauté, est forcément aussi au cœur de la construction d'une communauté mondiale.

La Déclaration universelle des responsabilités humaines (DURH) se décline en huit principes, une des dimensions fondamentales étant que la responsabilité est l'affaire de tous et qu'il n'y a pas de gens irresponsables. C'est l'idée de proportionnalité entre la responsabilité, le pouvoir et le savoir.

La responsabilité des universités est absolument centrale. L'idée a donc été de travailler milieu après milieu à élaborer des Chartes de responsabilité sociétale de chacun d'eux, qui sont la déclinaison de la Déclaration universelle des responsabilités humaines. C'est ce que l'on a entrepris récemment avec les universités catholiques, pour dire : qu'est-ce que ça veut dire concrètement, pour une université

aujourd'hui, d'assumer ses responsabilités sociétales ? Elle ne peut pas le faire seule. C'est pourquoi le choix de la Fédération internationale des universités catholiques de réfléchir sur la responsabilité sociétale de l'université est une bonne nouvelle, responsabilité par rapport à la formation des élèves, des professeurs, au territoire dans lequel on est inséré, etc.

Développer l'intériorité chez les adolescents

Conversation avec Agnès Charlemagne, ancienne responsable en pastorale scolaire, formatrice.

J'ai pu animer à Marseille avec des adolescents de 10-15 ans et pendant sept ans, des ateliers de catéchèse dans des classes à la multiplicité culturelle et religieuse forte, et où seuls deux ou trois se déclaraient « croyants ». C'est avec méthode mais sans manuel que je me suis présentée dans les classes, avec l'intime conviction que la pensée de chacun est courtisée par un souffle de vie, bien au-delà des croyances ou du refus de croire. Je suis partie des questions métaphysiques des adolescents et de leur expérience. J'ai conduit autant que je me suis laissée conduire. Tous ont découvert qu'ils étaient détenteurs d'une source : l'intériorité. « C'est genre comme si je m'étais invité chez moi pour la première fois ! », Gaétan, 4^e.

Les séances sont rythmées en trois temps : la discussion, le silence et l'écriture. La foi n'est pas scolaire, elle ne s'apprend pas par cœur et l'appropriation passe par la parole qu'échangent les uns et les autres. Ils s'écoutent, cherchent ensemble à haute voix, bafouillent, et se taisent. La minute de silence est pour eux un choc : « Le silence, c'est pour les vieux ! », Tom, 3^e. Chaque élève note en fin de séance ce qu'il a retenu, une question ou une pensée personnelle. Je fais la saisie ordinateur de ces phrases qui sont relues anonymement et à tour de rôle la séance suivante pour relancer une autre discussion. Je suis à l'affût d'interstices qui me permettent d'ouvrir l'Évangile et de greffer du sens et un contenu théologique. Le parcours de chaque adolescent et de chaque classe s'écrit ainsi et se creuse d'une séance à l'autre. Il se passe quelque chose de l'ordre de la maïeutique de Socrate : l'art de faire accoucher les esprits par le questionnement ; c'est aussi la relecture de St Ignace. La pensée en zigzags des adolescents conduit vers des territoires neufs.

Les écrits qui font l'objet du livre sont fulgurants, et d'une honnêteté qui interroge de plein fouet notre foi d'adulte. « On dit que Dieu est mort, alors on y croit en cachette. C'est très intéressant car c'est vrai. En plus, dans notre corps, il n'est pas mort », écrit Aurélie en 4^e. Dans la même classe, Samantha répond : « Ah bon ! ? Mais il est aussi dans le corps, Dieu ? Mais c'est pas contre le corps, la religion ? » La question qui se pose ici est forte. Dieu est-il encore incarné au XXI^e siècle ? Savons-nous expliquer aujourd'hui le lien qui unit Dieu à l'homme selon la spécificité de la foi chrétienne ? Jennifer, en 3^e a la réponse : « Si Dieu avait été un beau gosse,

on y croirait tous ! » Les jeunes pour qui cet héritage ne résonne pas avec un vécu familial ne le reçoivent plus. Le décalage est trop grand. Ce n'est pas leur culture.

Mais Dieu est vivant ! Et nous y croyons ! Jésus à Emmaüs ne révèle pas son nom : « De quoi parliez-vous en chemin ? », « Dieu, je n'y crois pas, mais je prie, et je lui parle ! », écrit Lorella, en 6^e.

► Agnès Charlemagne, *T'es où ? , des ados parlent de Dieu*, Salvator, 2015, 352 pages.

Réunir pour mieux agir contre l'illettrisme

Conversation avec Hervé Fernandez, directeur de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI).

Lire, écrire, compter, une évidence pour la majorité d'entre nous mais pas pour tous ceux qui ne parviennent pas à lire une consigne de travail ou de sécurité, écrire un chèque, faire un calcul simple, lire le petit mot dans le cartable ou sur l'ordinateur de leur enfant. Tout le monde pense qu'ils savent le faire parce qu'ils ont tous été scolarisés mais faute d'avoir acquis solidement la lecture, l'écriture, le calcul, faute de les avoir utilisés et entretenus, ils se retrouvent un jour en situation d'illettrisme. Ils parlent tous le français puisqu'ils ont fréquenté l'école de notre pays.

C'est une situation bien différente de celle rencontrée par toutes celles et tous ceux qui s'installent dans notre pays et qui doivent apprendre notre langue. Contrairement à l'analphabétisme qui concerne des personnes n'ayant jamais été scolarisées ou à la non-maîtrise de notre langue par les migrants, l'illettrisme est un problème invisible. Ceux qui y sont confrontés le dissimulent parce qu'ils en ont honte. Mais comment le combattre si on ne le nomme pas clairement, si on ne définit pas simplement le problème que nous avons à résoudre ?

Dès sa création, l'ANLCI a réuni tous ceux qui agissent contre l'illettrisme : ministères, collectivités territoriales, entreprises, partenaires sociaux et société civile afin qu'ils se mettent d'accord sur une définition commune et simple de l'illettrisme afin que, parlant ensemble de l'illettrisme ils parlent bien tous de la même chose : « L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. »

Pour permettre aux personnes confrontées à l'illettrisme d'en sortir, il faut se pencher sur la réalité. En 2005, une première enquête nationale a mis en lumière l'ampleur de ce phénomène : 3 100 000 personnes de 18 à 65 ans étaient confrontées à l'illettrisme. La même enquête rééditée en 2012 indique une baisse sensible avec 2 500 000 personnes encore concernées, car l'illettrisme n'est pas une fatalité, on peut en sortir. La méthode de travail adoptée en France par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme et tous ses partenaires « Réunir pour mieux agir » com-

mence à porter ses fruits. Ces résultats ont été obtenus parce que l'ANLCI rassemble avec une grande neutralité et par-delà les différences de toute nature : pouvoirs publics nationaux, conseils régionaux, collectivités locales, associations, entreprises, syndicats, bénévoles et salariés.

Il reste encore beaucoup de travail à faire pour éviter que l'illettrisme ne prenne racine dès l'enfance, pour récupérer les jeunes rebutés par les apprentissages scolaires, pour encourager les adultes dont plus de 50 % ont un travail, à réapprendre à lire, écrire, compter sans avoir honte, sans être stigmatisés.

La mobilisation dans le cadre de la Grande cause nationale en 2013 n'a pas failli. Elle se poursuit au quotidien dans toute la France mais autant que l'illettrisme ce sont les idées reçues qu'il faut combattre ainsi que les confusions qui noient et diluent les problèmes. Oui aujourd'hui dans notre pays, il y a de nombreuses urgences, la lutte contre l'illettrisme en est toujours une.

Insertion professionnelle et citoyenne des jeunes : l'accompagnement, clé de la réussite

Conversation avec Christine Jubin, déléguée générale d'AJIR Nord-Pas-de-Calais (Avec les Jeunes Impliqués pour Réussir), avec les témoignages de deux jeunes lauréats du programme Émergence d'Aréli, Samia Gouriach, directrice adjointe des finances à la Mairie de Malakoff et Yacine Benyahia, chef de projet, AFD Technologie (ingénieur ISEN).

Nous avons, dans notre région des Hauts-de-France, une chance incroyable : celle d'être la région la plus jeune de France. Mais, revers de la médaille, nous sommes aussi la région avec les plus mauvais indicateurs (taux de chômage des jeunes, nombre de décrocheurs scolaires, etc.) Pour donner aux jeunes de notre région, qui ont la volonté de s'en sortir, les moyens de réussir, AJIR Nord-Pas-de-Calais a été créé en 2014, grâce à la mobilisation de cinq associations et de trente entreprises partenaires qui accompagnent des jeunes vers l'insertion professionnelle et citoyenne.

Ces associations sont engagées auprès de publics de jeunes différents : les Écoles de la 2^e chance du Grand Lille accompagnent des décrocheurs scolaires ; Émergence Areli, des bacheliers brillants issus de milieu modeste dans leurs études supérieures ; le pôle diversité du réseau Alliances, des diplômés bac+3 et bac+5 vers l'emploi ; Entreprendre pour apprendre, des collégiens et lycéens dans la découverte de l'entrepreneuriat avec un programme de création de mini-entreprises ; Uniscité forme des jeunes volontaires de service civique qui s'engagent pendant une année scolaire pour répondre à des besoins sociaux prioritaires dans la région (visiter des personnes âgées, accompagner des personnes handicapées, faire de la sensibilisation aux gestes éco-citoyens, etc.). Ces associations réalisent depuis dix ans un accompagnement efficace de 1 700 jeunes par an et 6 000 élèves.

Les entreprises fondatrices et les entreprises marraines sont pour la plupart engagées dans des actions concrètes avec les associations (présence au conseil d'administration, jury, parrainages, accueil de stagiaires) et parfois dans un soutien financier (financement de bourses, de projets, versement de taxe d'apprentissage). Cette présence des entreprises à nos côtés est une des clés de la réussite : nous sommes certains d'être dans une logique d'insertion professionnelle. Pour faire réussir les jeunes qu'elles accompagnent, ces associations ont mis au point des méthodes pédagogiques innovantes : la nécessaire motivation du jeune reconnue par une sélection légitime ; un accompagnement individuel bienveillant et exigeant ; un travail main dans la main avec des entreprises dont les collaborateurs sont engagés concrètement au sein des associations dans les actions avec les jeunes.

► www.ajir-jeunesimpliques.org

« Enseigner, semer des signes », deux vies au service de l'éducation

Conversation avec Pierre Léna, astrophysicien qui s'est engagé avec *La main à la pâte* auprès des professeurs d'école et de collège, et Marguerite Léna, agrégée de philosophie, enseignante dans les Centres Madeleine-Daniélou et à la Faculté Notre-Dame (Collège des Bernardins).

PIERRE LÉNA : La science ne cesse d'explorer le monde réel et d'affiner la compréhension qu'elle nous en donne, dotant l'humanité d'une lucidité et également de pouvoirs sans cesse croissants. Cette lucidité permet aujourd'hui de discerner d'immenses dangers qui menacent les humains dans les décennies à venir, et qui sont le fruit d'actions humaines : le changement climatique, la perte de biodiversité, les extinctions d'espèces en sont des exemples qui, au-delà de la prise de conscience, appellent à des actions urgentes dans les sphères politiques (Accord de Paris et COP21), économiques, mais aussi éducatives. Les changements considérables de comportements, les indispensables capacités de compréhension des enjeux, la volonté d'action et son enracinement dans des valeurs ne seront obtenus que par une transformation de l'éducation. Pas plus que *business as usual, school as usual* n'est désormais possible, qu'il s'agisse des pays en développement, où la situation scolaire est médiocre, souvent, et désastreuse d'injustices, parfois, ou des pays développés, dont le confort alimente l'inconscience.

Parce que la science est à l'origine des diagnostics portés, de l'évidence des maux et de la conception de certains remèdes, c'est d'abord son enseignement qui doit évoluer. L'éducation à la science – c'est-à-dire à un processus de pensée et de rapport à la réalité, plus encore qu'à une accumulation de connaissances – est un outil extraordinaire pour aider la jeunesse à se doter d'outils rationnels de pensée. Ceci, au-delà des émotions qui mettent sa générosité en mouvement, afin qu'elle puisse

enraciner son action, chacun à la place qui sera la sienne dans la vie, dans l'exercice d'un sens du réel, d'un esprit critique et créatif, d'une confiance en son intelligence pour tenir sa place face aux périls qui s'accroissent dans la montée incontrôlée de la température de la terre.

Depuis deux décennies, nombre de scientifiques parmi les plus grands se sont attachés à ce chantier, un peu partout dans le monde. En France, sous l'impulsion de Georges Charpak et avec l'appui de l'Académie des sciences comme des autorités éducatives, nous avons engagé *La main à la pâte* pour que nos écoles primaires, puis nos collèges, dotent nos enfants d'une image heureuse de ce processus de la science, fait de questions, d'expériences, d'observations et de raisonnement, et nous avons au moins partiellement réussi. Nous avons constaté que ce que nous entreprenions, dans un contexte scolaire précis, trouvait des échos un peu partout dans le monde, et ceci nous a préparés à répondre aujourd'hui aux enjeux globaux évoqués en début de ce texte, enjeux qui concernent tous les enfants du monde, demain adultes. Mais nous savons aussi que, désormais, la nécessaire solidarité globale doit s'enraciner dans une éthique et de solides valeurs spirituelles, celles-là même auxquelles fait appel l'Encyclique *Laudato si'* et que porte le monde chrétien, tant en son sein que dans sa capacité de dialogue, qui se veut universelle.

MARGUERITE LÉNA : Deux grands défis nous sont lancés aujourd'hui : celui du développement durable dans une planète qui « crie » face à la « culture du déchet » dénoncée par le Pape François, et celui de l'éducation. Car la jeunesse, à l'échelle du monde, « crie » elle aussi, faute de paix, de maîtres ou de parents, faute d'avenir et d'espérance. Mon propos était de montrer l'extrême solidarité de ces deux défis, en suggérant que l'éducation est en elle-même énergie renouvelable, commerce équitable et développement durable. Sans elle, les nécessaires choix technologiques, économiques, sociaux et politiques qu'exige l'état de notre planète resteront lettre morte.

Énergie renouvelable : le père Teilhard de Chardin disait déjà que l'énergie humaine est de toutes la plus précieuse. Chaque génération en constitue un jaillissement aussi imprévisible qu'inépuisable. Encore faut-il que cette énergie, promesse de tous les renouveaux, soit reconnue, canalisée et haussée à sa plus haute mesure : c'est à quoi s'ordonne l'éducation tout entière.

Commerce équitable, non le commerce des choses, mais celui, combien plus vital, des générations, de leurs pensées et de leurs sentiments, de leurs projets et de leurs rêves. De ces biens sans prix que sont la vérité et le bien, la beauté, la fraternité. Entre adultes et jeunes, la relation éducative, si elle se refuse aux facilités de la séduction ou de la contrainte, est le commerce pleinement équitable, qui autorise le jeune à grandir, et l'adulte à regarder l'avenir avec une active confiance.

Développement durable en matière d'éducation il ne s'agit pas seulement de déceler des ressources. Il s'agit d'ouvrir des sources. Nul ne sait quel développement

inédit auront, en ceux qui les reçoivent à neuf, les acquis de la science et de la culture, les témoignages de l'éthique et de la foi. Mais leur transmission est notre tâche pour aujourd'hui. Les jeunes sentent souvent mieux que leurs aînés les urgences, mais ils ne les transformeront pas sans eux en choix responsables.

Chrétiens, ne sommes-nous pas les premiers concernés par cette mission éducative ? Car nous savons, ou pressentons, que les énergies divines, la charité de Dieu, et la vocation d'éternité de chaque enfant ouvrent devant chacun de ces défis un horizon immense.

► Georges Charpak, Pierre Léna, Yves Quéré, *L'Enfant et la Science. L'aventure de La main à la pâte*, Odile Jacob, Paris, 2005.

Pierre Léna, *Enseigner c'est espérer*, Le Pommier, Paris, 2012.

Site de la Fondation La main à la pâte : www.fondation-lamap.org

Marguerite Léna, *Le Passage du témoin. Enseigner, Éduquer, Évangéliser*, Parole et Silence, Paris, 1999.

Marguerite Léna, *Patience de l'Avenir*, Lessius, Bruxelles, 2012.

Les postures éducatives, de la relation interpersonnelle à la communauté apprenante

Conversation avec Titoun Lavenier, psychologue, formatrice-consultante, ancienne vice-doyen de la Faculté libre de sciences humaines de l'Université catholique de Lille, et Luc Pasquier, sociologue, ancien directeur du laboratoire d'innovation pédagogique de l'Université catholique de Lille

La notion de posture a rejoint au panthéon des notions-valises, l'accompagnement, tel que Monsieur tout le monde l'emploie aujourd'hui, à savoir, désigner de manière indistincte toute relation dont on veut faire croire qu'elle est sympathique et positive. Il y a donc une urgente nécessité à définir les contours de cette notion de posture en particulier dans le champ de l'éducation, pour comprendre des pratiques d'enseignement et de formation confrontées à des mutations profondes au sein de notre société.

Toute posture se définit par trois aspects. Une posture éducative désigne d'abord une intention éducative sur autrui. Elle se traduit aussi par un certain nombre d'actes ou de comportements cohérents avec cette intention. Enfin, chaque posture fait appel à un principe éthique, sorte d'horizon idéalisé qui sert de référence, de régulateur et de grille de questionnement dans la mise en œuvre de l'intention éducative. Cette définition concise renvoie à plusieurs points, dont le lien entre l'intention éducative et la vision de l'homme sous-tendue et, l'importance de l'explication des valeurs et principes éthiques. Nous proposons donc de présenter les six postures en trois groupes : les postures fondatrices, l'autorité, l'accompagnement et l'animation ; les postures de relais, la négociation et le tenir conseil ; et enfin la posture d'orchestra-

tion qui, à la manière d'un jazz band, amplifie les effets de l'animation en réunissant les conditions d'une synergie au service de la créativité, l'innovation appelant à travailler de manière co-élaborative.

Chacune de ces postures sous-tend un principe éthique dominant comme la bienveillance, le respect, l'alliance, le désintéressement, l'autonomie individuelle, la responsabilité collective et une conception de l'homme spécifique, comme être en développement, en voie de spiritualisation, autonome et responsable, vulnérable et qui doute, social, co-créateur au sein d'une communauté apprenante.

L'enjeu pour tout éducateur est de « circuler » dans les différentes postures, car, au-delà de ces catégories et structures formelles, ces postures constituent pour lui le cadre de l'exercice de sa propre liberté ainsi que son engagement comme professionnel de l'éducation, mais aussi comme personne qui poursuit en vérité sa propre humanisation jamais totalement inachevée.

► G. Le Bouëdec, T. Lavenier, L. Pasquier, *Les Postures éducatives, de la relation interpersonnelle à la communauté apprenante*, coll. Défi-Formation, édit. L'Harmattan, Paris, 2016

Apprendre la fraternité

Conversation avec Isabelle Peloux, professeure des écoles et fondatrice de l'école élémentaire du Colibri aux Amanins dans la Drôme.

L'école du Colibri est une école élémentaire accueillant 39 élèves et reconnue par l'Éducation nationale depuis 2014. Son projet pédagogique est orienté sur l'éducation à la paix par l'apprentissage de la coopération. L'école se trouve au cœur de la ferme agro-écologique des Amanins, dans la Drôme, ce qui permet aux enseignants de faire « l'école hors les murs ». Les enfants peuvent donner du sens aux apprentissages en vivant concrètement le lien entre les savoirs et leur utilité concrète. Nous attachons beaucoup d'importance à l'éprouvé des apprentissages pour que les enfants grandissent en sachant faire la différence entre une croyance et un savoir. Cette pédagogie, où l'enseignant a une place d'organisateur des situations de recherche pour que l'enfant apprenne, s'inspire de différents courants pédagogiques tels que Freinet, la pédagogie institutionnelle, la gestion mentale d'Antoine de La Garanderie, et bien d'autres. Les enseignants sont en formation continue afin de rester chercheurs et créateurs en pédagogie.

La spécificité du projet réside dans l'inclusion de 7 enfants en grandes difficultés d'apprentissage (dossier MDPH avec notification d'AVS) qui sont la richesse de notre école. Ils permettent de vivre la fraternité, cette valeur républicaine qui permet d'articuler l'égalité et la liberté. Les enfants en s'entraidant grandissent mutuellement. Ceux en difficulté nous ramènent toujours à des valeurs fortes qu'ils incarnent : le courage, la pugnacité devant la difficulté, la générosité, l'attention à

l'autre, le respect, la joie. Les autres les encouragent, développent la tolérance et la bienveillance. Nous avons plusieurs rituels qui permettent l'apprentissage de cette coopération :

- l'atelier philosophique où les enfants apprennent à formuler leur pensée, à écouter celle des autres, à découvrir la diversité de points de vue, ce qui favorise la tolérance ;
- un temps d'apprentissage de la gestion des difficultés rencontrées afin de trouver ensemble des solutions qui satisfassent tout le monde. Ils apprennent à gérer la prise de parole, le temps, l'écoute, la levée des objections ;
- et un temps d'apprentissage spécifique de la paix : la paix avec soi-même, avec les autres et avec son environnement.

Nous avons le souci de transmettre les fruits de cette expérience au travers de stages, de formations, d'un DVD, d'un livre, d'un Mooc avec Colibris. Nous souhaitons que chaque éducateur, parent, enseignant se réapproprie sa place de responsable devant l'enfant à qui il sert de repère. Nous savons que la coopération est une posture difficile qui demande de tenir compte simultanément de nos besoins personnels et des besoins de l'autre. L'inclusion des enfants différents favorise cet apprentissage en nous rappelant la richesse de la diversité, la richesse de la simplicité et en nous ramenant à l'essentiel.

► www.lesamanins.com

DVD « Quels enfants laisserons-nous à la planète ? » de Anne Barth

Isabelle Peloux, *École du Colibri, pédagogie de la coopération*, Actes Sud, 2014.

Éducation et ouverture internationale

Conversation avec Louis-Marie Piron, délégué général au Secrétariat général de l'Enseignement catholique.

Notre monde n'a jamais été à la fois aussi proche et aussi dangereux ! Les aéroports sont pleins de gens de tous âges qui courent le monde pour des raisons touristiques ou professionnelles. Les conflits qui nous semblaient loin jusqu'à maintenant s'invitent jusque chez nous aujourd'hui. Même les personnes qui n'ont pas l'occasion de voyager voient le monde venir à leur porte, avec ce qu'il porte de bénéfique et de terrible. L'école ne peut pas faire comme si ces phénomènes n'existaient pas. Elle ne peut pas se contenter de prendre uniquement en compte les conséquences de cette évolution, en accueillant des réfugiés par exemple, sans se préoccuper des causes qui les poussent à quitter leur pays. Elle ne peut pas non plus ignorer le fait que ses élèves auront à vivre concrètement la rencontre multiculturelle ici ou là-bas, et qu'il faut les y préparer.

D'une part, l'école doit donner les clefs de lecture qui permettront aux jeunes de comprendre véritablement les problèmes économiques, sociaux, politiques,

religieux, qui sont à l'origine des évolutions, voire des révolutions qui impactent de nombreuses régions du monde. Pour ce faire, rien de mieux que les contacts directs ou indirects facilitant la rencontre et le témoignage. Si les chaînes d'information continue ouvrent rapidement une fenêtre sur telle ou telle situation, rien ne remplace la sensibilisation et la recherche d'information, préalables à la compréhension et à la prise de conscience. Dans ce sens, les projets de solidarité internationale sont des moyens pertinents pour éveiller les élèves à d'autres réalités. Alors que les plus jeunes seront sensibilisés par des films, des témoignages, les plus âgés pourront être associés à un projet plus ambitieux incluant un déplacement.

D'autre part, l'école doit permettre aux jeunes d'appréhender la rencontre multiculturelle, y compris en préparation à ce qu'ils vivront dans le cadre professionnel. Même dans les pays qui nous sont proches, les élèves font l'expérience de l'incompréhension de l'autre qui questionne leurs propres références. Il s'agit de les aider à passer du regard de colonisateur, considérant leurs repères et leurs pratiques comme étant les meilleures, au regard d'anthropologue, cherchant avant tout à comprendre l'autre et à l'accueillir tel qu'il est. Dans ce sens, les programmes européens, avec ou sans mobilité d'élèves, peuvent permettre cette rencontre et cette évolution du regard.

Par l'ouverture internationale, l'école peut donner aux élèves la connaissance culturelle et les repères comportementaux permettant d'expérimenter un vivre ensemble qui ne se limite pas à la tolérance et qui soit une véritable rencontre.

Enseigner la laïcité et le fait religieux en primaire, c'est possible !

Conversation avec Marine Quenin, déléguée générale de l'association Enquête.

Il s'agissait lors de cette présentation de montrer, par le biais de l'expérience de l'association Enquête, la pertinence et la faisabilité d'un enseignement des faits religieux en classe, articulé à la découverte de la laïcité. Dans un environnement actuel extrêmement tendu sur ces questions, il est nécessaire, voire urgent, d'outiller les enseignants pour les aider à aborder ces sujets avec leurs élèves, en classe, et ce, en cohérence avec les programmes. Cet enseignement vise à amener les enfants à mieux comprendre l'environnement dans lequel ils évoluent mais aussi à semer des graines pour leur permettre d'être en mesure d'évoquer ces questions sur un mode apaisé, dans un contexte aujourd'hui très sensible. Entrer par l'explication des faits religieux permet d'aborder la distinction entre les champs du savoir et du croire, le respect de la conviction de l'autre, la compréhension, à la fois théorique et vécue, du cadre de la laïcité, l'apprentissage du débat et de questionner et dépasser stéréotypes et préjugés. Intervenant depuis plus de 6 ans auprès des enfants, et insistant dorénavant sur la formation et l'outillage des éducateurs, Enquête témoigne à la fois de l'intérêt

incroyable des enfants pour ces sujets, mais aussi de l'impact sur leur compréhension du monde et l'ouverture à l'autre.

► www.enquete.asso.fr

Les champs oubliés de l'éducation

Conversation avec Michel Rebours, coach, directeur de l'Institut In Viam.

Je traite des champs oubliés de l'éducation à partir de mon expérience de coach. Accompagner une personne en coaching, c'est accompagner sa transformation sur un double versant : d'une part, une demande d'ordre très professionnel et, d'autre part, une réalité très personnelle, à dénouer pour en permettre le déploiement. Ainsi cette posture d'accompagnant me donne accès à une vie intérieure des personnes bien différente de ce que chacun en perçoit dans son quotidien. C'est à la fois cause de grandes joies, tant sont grandes les richesses de chacun, souvent voilées à soi-même, et cause de tristesse par la découverte de tant de champs laissés en friches depuis si longtemps. Ce sont ces champs que je regarde sous ce titre des champs oubliés de l'éducation. Pour m'y aventurer, je vais prendre appui sur un modèle que j'ai développé : les pôles du bonheur. Le modèle est le croisement d'un outil de coaching existant, de ma lecture de Teilhard de Chardin et de mon expérience. Il présente quatre axes de déploiement sur lesquels nous sommes appelés à progresser tout au long de notre vie.

Axe 1 : je – être – centrer

L'être est le véritable chemin d'une vie d'appropriation et de déploiement de soi-même, là où l'on peut trop souvent « faire comme si » ou donner le change par ignorance ou peur d'entrer en soi-même. C'est un cheminement appelant à faire le tri de tout ce que l'on a reçu, souvent ingéré sans véritablement l'avoir « mâché », pour s'en détacher ou se l'approprier consciemment. C'est un travail de centrage, dans la continuité d'une vie, vers celui, celle, que je veux devenir en osant – enfin et pas à pas – être. Cela suppose de se connaître, dans une découverte de soi qui repousse les limites des horizons habituels du connu, de s'appréhender comme un être en devenir, de s'aventurer à l'intérieur de soi comme en un continent inconnu à défricher.

Axe 2 : le monde - agir - incarner

Incarner : même si ce pôle relève du verbe faire, il en est en même temps radicalement différent. Il s'agit de répondre dans sa vie à cette question : qu'est-ce que j'apporte d'unique au monde ? Cela veut dire que, progressivement, j'approche de cette unicité en devenir que je porte en moi et qui manquerait au monde si elle n'était pas. Mon action pour le monde s'approfondit dans la conscience d'un appel, d'une vocation.

Axe 3 : les autres – aimer – décentrer

Aimer, c'est déjà le chemin de l'apprentissage de la relation à l'autre, de l'interaction, de la coopération. C'est oser se risquer dans l'espace inconnu de la relation, jusqu'à aimer, sous toutes les multiples formes que recouvre ce mot. Cela suppose de lâcher ses protections rassurantes, construites méticuleusement et la plupart du temps inconsciemment, de regarder l'autre comme cet inconnu et ce proche à la fois, et d'oser la rencontre co-créatrice et transformante au-delà des codes.

Axe 4 : le surcentre – adorer – surcentrer

Adorer, c'est reconnaître et intégrer à ma vie qu'il y a plus grand que moi. Pour Teilhard de Chardin et pour moi, ce surcentre c'est Dieu ; mais d'autres peuvent accéder à cette dimension en nommant comme leur surcentre l'Amour, la Vie, ce à quoi ils sont prêts à subordonner leur vie et leurs actions. Comme pour l'axe 3, il s'agit d'oser s'aventurer dans cet espace inconnu. Cela suppose de risquer l'abandon (au sens positif de ce terme) et la « subordination » à plus grand que soi ; mais également d'intégrer cela dans toute sa vie sans en faire un à-côté.

► www.in-viam.fr

Tous différents, et intelligents

Conversation avec Nathalie Riffé, directrice de l'école Sainte Marthe, accompagnée de Laura Bedet, enseignante spécialisée, et de Cécile Robbe, enseignante en CMI, qui présentent le projet de leur école sur les intelligences multiples, une école « arc en ciel » située à Pantin dans le 93.

Le quartier de notre école est très populaire et notre public est multi-ethnique avec environ soixante nationalités représentées. De nombreux enfants bénéficient donc d'une double culture et parfois d'un bilinguisme pas toujours bien maîtrisé. Notre école a choisi de privilégier un enseignement différent et adapté à tous, d'où le choix de s'appuyer, entre autres, sur la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner. Chaque individu possède chacune des 8 intelligences à des degrés variés : l'intelligence verbo-linguistique, logico-mathématique, corpo-kinesthésique, visuo-spatiale, naturaliste, musico-rythmique, interpersonnelle et enfin l'intelligence intra-personnelle. Nous devons donc prendre connaissance de la palette des intelligences que nous avons en classe, qui est vite représentée sur une classe de 27 élèves. Un test est alors nécessaire pour discerner le ou les types d'intelligences propre(s) à chacun des élèves. Nous pouvons alors prévoir plusieurs entrées et différents types d'ateliers dans les séances d'apprentissages afin de mieux s'adapter aux élèves. Ainsi, ils peuvent mieux se connaître et comprendre leur fonctionnement pour apprendre. Ils sont donc acteurs de leurs apprentissages et avancent pas à pas vers une autonomie grandissante : ils réalisent qu'ils sont tous différents mais complémentaires.

L'avantage du travail de groupe est que les élèves s'inspirent des stratégies des uns et des autres pour apprendre et pour comprendre, ce qui leur permet de progresser plus rapidement !

Le travail qui est proposé au sein de nos classes permet aussi aux élèves de travailler sur les images mentales. Cet entraînement est très utile dans divers apprentissages comme par exemple la « lecture compréhension » ou les exercices de mémorisation. Ainsi, en « se faisant un petit film dans leur tête », nos élèves s'entraînent, par exemple, à retenir leurs tables de multiplication avec la méthode ludique « Multi Malin » inventée par Matthieu Potin. Enfin, via ce choix pédagogique bienveillant fondé sur l'idée que chaque enfant est unique et intelligent, nous aidons nos élèves à grandir et nous les accompagnons jour après jour pour qu'ils prennent toute confiance en eux.

Mettre l'empathie au cœur du numérique à l'école

Conversation avec Serge Tisseron, psychiatre, membre de l'Académie des Technologies.

Notre système éducatif a été conçu avec l'ambition d'apprendre aux enfants des connaissances utilisables toute leur vie en privilégiant l'intelligence hypothético-déductive sur toutes les autres. Aujourd'hui, nous savons que l'apprentissage se fera tout au long de la vie et qu'il met en œuvre l'ensemble de l'humain : son corps, ses sens, huit formes différentes d'intelligences, et que les apprentissages sont indissociables des émotions et de la socialisation.

Dans 20 ans, près de la moitié des métiers n'existeront plus. L'enseignement doit inviter les élèves à imaginer leur métier de demain et développer les qualités qui leur seront toujours nécessaires : être autonome et savoir coopérer, être créatif et être capable de faire des critiques constructives. Par exemple, en pratiquant la classe inversée, le travail collaboratif, le tutorat entre élèves, les débats et les controverses. Et en sachant parfois partir de la culture des jeunes pour les amener aux savoirs académiques. Cela ne nécessite pas d'introduire des outils numériques, d'autant plus que, si le numérique peut apporter beaucoup, on s'y perd facilement si on n'a pas développé des qualités traditionnelles associées à la culture du livre, comme la compétence narrative et la capacité d'autorégulation. N'attendons pas de la technologie plus que ce qu'elle peut donner, mais explorons à chaque fois ce qu'elle peut apporter.

Tout cela nécessite évidemment bienveillance et empathie de la part des enseignants, car les émotions jouent un rôle majeur dans les apprentissages. Et aussi une mobilisation de l'ensemble des acteurs de l'éducation. Le système éducatif français ne changera pas par le sommet, mais par la base. Le problème est que beaucoup d'enseignants craignent, en travaillant autrement, de perdre le contrôle sur leurs élèves et de susciter la suspicion de leurs collègues. C'est pourquoi l'introduction du

changement ne peut se faire que si c'est un projet d'établissement incluant l'existence de personnes ressources. L'urgence est de former des encadrants qui proposent et guident, mais n'imposent pas, et qui libèrent les possibilités d'initiative des enseignants. Pourquoi pas les inspecteurs d'académie volontaires pour mener ce travail ? À condition bien entendu de les libérer de la tâche qui consiste à les envoyer « noter » des enseignants avec pour seul effet d'augmenter le stress et l'infantilisation de ceux-ci. Ils pourraient devenir alors des « inspecteurs ressources », une façon à la fois de rappeler leur histoire, et de les tourner résolument vers l'avenir.

► www.sergetisseron.com

Pas d'éducateur, pas d'éducation !

Conversation avec Marc Vannesson, délégué général de Vers Le Haut, centre d'études et d'actions dédié aux jeunes, aux familles et à l'éducation.

La meilleure réforme éducative n'aura aucun impact si l'on n'attire pas et si l'on ne fidélise pas des femmes et des hommes compétents, formés et passionnés. L'éducation est une relation : l'essentiel se joue auprès des jeunes, dans les classes. Pourtant, la France fait face à une « crise des vocations éducatives ». Beaucoup de postes ne sont pas pourvus et les concours de l'enseignement sont désormais parmi les moins sélectifs des cadres de la fonction publique. Certaines académies, notamment celle de Créteil, et certaines matières ont des difficultés particulières de recrutement. Au-delà du monde scolaire, les professionnels témoignent de difficultés à recruter des éducateurs bien formés et solides. Plus généralement, la filière Éducation souffre d'un manque de reconnaissance. 83 % des Français considèrent que « le métier d'enseignant doit être plus valorisé par la société » tandis que seuls 5 % des enseignants du premier cycle du secondaire ont « l'impression que la profession d'enseignant est valorisée dans la société ». Dans les pays de l'OCDE, ils sont en moyenne 25 %, au Royaume-Uni, 35 %. Pour faire face à cette crise des vocations, Vers Le Haut propose de répondre à cinq exigences.

1. *Le défi du sens* : La crise des vocations éducatives est d'abord liée à une crise de l'éducation. Redonnons du sens à l'éducation et redisons clairement aux éducateurs et aux enseignants ce que la nation attend d'eux.

→ Commençons le prochain quinquennat par un Grenelle de l'Éducation et une clarification des missions de l'enseignant !

2. *Le défi Ressources humaines* : arrêtons de considérer les enseignants comme des pions interchangeables, à cause de la gestion de masse. Considérons les éducateurs comme des personnes, impliquées dans des communautés éducatives, avec des perspectives d'évolution.

→ Faisons des établissements scolaires la clé de voûte du système, en matière de recrutement, d'évaluation des enseignants, etc.

3. *Le défi de la reconnaissance* : Manifestons davantage notre reconnaissance à l'égard des éducateurs et faisons enfin émerger une parole positive sur les éducateurs !

→ Augmentons les rémunérations, surtout en début de carrière ; développons la « Fête des profs » et le lien parents-professeurs.

4. *Le défi de la formation* : proposons une formation complète à ceux qui se lancent dans l'éducation, tant sur le plan académique que sur le plan humain. N'en restons pas à une approche technique, donnons-leur les clés pour devenir des références solides pour les jeunes.

→ Diversifions les parcours de recrutement et de formation, supprimons le Capes pour titulariser les enseignants après expérience.

5. *Le défi du partage* : un éducateur isolé est un éducateur en danger ! Multiplions les réseaux de partage, d'entraide, de ressourcement, pour que nos éducateurs puissent grandir et s'éduquer sans cesse.

→ Développons des réseaux d'enseignants, formons davantage au travail en équipe.

► www.verslehaut.org

La réalité des alliances éducatives

YANNICK JAUZION
CAROLINE LE GAC
MARIE-ALETH GRARD
FRANCK LENFANT
DOMINIQUE REUTER
BABETH TERQUEUX
MARYLINE RENARD
RÉGIS FÉLIX
RÉMY GUILLEUX
TIMOTHÉE DE FOMBELLE
CHRISTIAN POYAU
NICOLAS TRUELLE

VÉRONIQUE DUVEAU¹ : Depuis ce matin, nous avons beaucoup entendu parler de tous les liens qui sont faits autour d'une personne pour l'éduquer et je vous propose un temps avec de nombreuses autres personnes sur la scène pour réfléchir ensemble à la réalité des alliances éducatives. Aujourd'hui, ce terme des alliances éducatives est pour nous, pédagogues, fréquemment lié à celui du décrochage scolaire, car pour réduire ce décrochage scolaire, seule une approche systémique fonctionne. Jean-Pierre Delahaye, directeur de l'enseignement scolaire, qui a remis un rapport en mai

¹ Véronique Duveau, formateur de formateur à l'Université Paris Dauphine, présidait la séance avec Hugues d'Hautefeuille.

2016 dit : « La politique de prévention doit s'appuyer sur la mise en œuvre plus systématique d'alliances éducatives au sein de l'école, de la classe, en faisant collaborer des équipes éducatives et pédagogiques. Elle doit également accorder une place plus importante aux parents, en les impliquant davantage dans le projet pédagogique et éducatif de l'élève. »

Le thème de l'éducation ensemble, c'est l'éducation tout au long de la vie. Comment créons-nous des alliances éducatives qui sont une création et qui permettent à l'autre de se développer et de se construire. Les alliances éducatives supposent des buts partagés, ainsi que des priorités et des formes d'action définies en commun, mais est-ce toujours le cas ? Nous avons toutes les alliances créées par les institutions qui ont des stratégies d'alliance éducative autour du bénéficiaire, selon elles. Mais n'est-ce pas quelquefois le bénéficiaire lui-même qui est l'agrégateur ou le catalyseur pour son projet ? Ce qui peut être interrogé, c'est la co-responsabilité des acteurs. S'allier vaut mieux évidemment que s'ignorer, juger, stigmatiser ou bloquer. Oui, mais comment s'allier ? Comment chacun est-il acteur de la société éducative ? Il y a des alliances construites autour d'un pacte, c'est-à-dire une union contractée par un engagement mutuel, d'autres qui sont des combinaisons d'entités différentes autour d'une personne, d'autres enfin qui sont plus juridiques que réellement actives, enfin des alliances « insues », invisibles, catalysées par chacun. Nous allons rechercher ensemble la réalité et la fécondité de ces alliances éducatives.

Les alliances peuvent se situer à différents niveaux :

- au niveau micro : école, parents, élèves, et même les écrans comme l'a dit Jean-Louis Bianco ;
- au niveau méso : éducateurs, personnels de santé, psychologues, structures « relais », etc. ;
- au niveau macro : régions, politiques, syndicats, entreprises, etc.

Ainsi, on peut avoir des alliances qui s'opèrent, par exemple, à l'intérieur même de la vie de l'établissement ou du projet éducatif, et d'autres qui ont recours à des partenaires extérieurs, par exemple, des structures-relais ou des associations : certaines sont à l'initiative des uns – parents, éducateurs, régions – ou des autres – enfants, associations, etc. Mais les enseignants sont peu préparés et souvent assez rétifs à cette évolution, semble-t-il nécessaire aujourd'hui, qui consiste à collaborer avec les multiples acteurs de l'éducation extérieurs à l'école.

Chaque alliance éducative est plus ou moins fructueuse, plus ou moins concrète, plus ou moins vivante, et ce sont ces qualificatifs et la boîte à outils qui va avec que nous voudrions élaborer avec les quatre binômes qui vont nous parler des alliances éducatives qu'ils vivent, qu'ils entretiennent, qu'ils développent et par lesquelles ils sont interrogés, pour quelles raisons et pour quels résultats. Les notions d'accompagnement, de confiance et respect et de sentiment d'appartenance aussi bien que le sens donné à ce qui s'accomplit par les alliances sont au cœur de notre réflexion.

Si Albert Jacquard a dit « Éduquer, c'est l'art de la rencontre », nous essaierons dans un temps de synthèse de faire ressortir la richesse créative ou la fécondité de ces alliances de formes variées pour que l'expression « Éduquer ensemble » ait une réalité. Comment forme-t-on une communauté animée par une responsabilité collective d'éducation ? Nos quatre tables rondes vont nous aider à y réfléchir.

Nous avons demandé à chacun de s'exprimer pendant une dizaine de minutes sur les trois questions suivantes :

- ♦ Quelles sont les alliances éducatives principales dont vous êtes acteur professionnellement et personnellement ?
- ♦ Après avoir choisi une ou deux expérience(s) d'alliance éducative, merci de nous la décrire : comment s'est-elle initiée ? À l'initiative de qui ? Dans quel espace-temps ? Pour quels objectifs ? Avec quelles interactions entre les alliés ? Comment se vit-elle dans la durée ?
- ♦ Comment vous sentez-vous à la fois éducateur et éduqué dans ces alliances éducatives ? Ou, dit autrement, qui y gagne et quoi dans ces alliances ?

HUGUES D'HAUTEFEUILLE¹ : Yannick Jauzion, vous êtes un rugbyman considéré comme l'un des meilleurs « centres » du monde. Pour vous, en quoi le sport éduque ?

YANNICK JAUZION² : Le sport génère des valeurs. Tout d'abord la notion d'humilité, surtout dans le sport de haut niveau, car on est souvent remis à notre place. Au Stade toulousain, on a souvent gagné et on a parfois perdu pensant qu'on était les meilleurs. On a longtemps été numéro 1, mais ce n'est pas parce qu'on est numéro 1 un jour qu'on l'est toujours. C'est probablement plus difficile dans les sports individuels que dans les sports collectifs parce qu'on n'a pas la solidarité des autres joueurs. On est plus à l'aise dans un collectif.

On découvre aussi le fait d'aller au-delà de nos limites, la notion de dépassement de soi est révélatrice de nous-même. Et ce qui va de pair avec l'entraide et la rigueur d'équipe, la notion de stratégie à respecter. Le rugby est un sport pour tout le monde, où chacun peut trouver sa place. Il y a des positions appropriées, des rôles bien précis. Mais avec une logique d'équipe. Une autre notion importante, notamment pour les buteurs, est la faculté à se concentrer, la capacité à faire le vide. J'associe l'esprit de compétition et le compromis avec le fair-play et l'amour du jeu. Il faut trouver une bonne agressivité, ne dépassant pas les limites, ce qui n'est pas toujours évident. On rencontre régulièrement des joueurs qui font preuve de ce compromis entre volonté et fair-play. Les joueurs de l'hémisphère sud, australiens et néo-zélandais, sont dans cet état d'esprit fabuleux. On livre un combat dur sur le terrain, mais après

¹ Hugues d'Hautefeuille, délégué général des Semaines sociales de France, présidait la séance avec Véronique Duveau.

² Yannick Jauzion est ex-rugbyman du XV de France.

le match, ils sont à l'écoute, prêts à échanger, félicitent quand ils trouvent meilleurs qu'eux. Je ne connaissais pas cela dans le championnat français et cela a été une découverte quand j'ai joué au niveau international.

Le sport nous initie à la conscience corporelle, en acquérant des sensations de plus en plus fines, en termes d'appui, de justesse dans nos gestes. On se rend compte petit à petit que la position que l'on prend dans l'action, au contact, n'est que le reflet de ce que l'on est, mais que ce n'est pas immuable, qu'on peut évoluer. Quand on évolue, on découvre de nouvelles sensations, de nouvelles façons de penser, d'être avec les autres. Quand on a les épaules plus ouvertes, on est plus à l'écoute des autres.

Je m'en suis aperçu à la fin de ma carrière. Je regrette que les éducateurs ne mettent pas cet aspect plus en avant. Il existe des méthodes qui sont faites pour prendre conscience de son corps. La conscience corporelle amène une confiance en soi et une affirmation de soi plus importantes, primordiales dans la performance du collectif, mais aussi du joueur.

HUGUES D'HAUTEFEUILLE : On a l'impression que le sport est une bonne école. Quelle expérience avez-vous des alliances éducatives ?

YANNICK JAUZION : Je suis parrain d'un Centre éducatif multisport situé à Graulhet dans le Tarn, entre Castres et Albi. À l'origine, c'est le centre de rugby de Graulhet qui voulait créer un centre de formation destiné au rugby. Cela a évolué et devenu un centre éducatif multisport (rugby, athlétisme, basket, natation et gymnastique) en collaboration avec le collège. Les objectifs étaient d'améliorer les performances au collège, mais aussi les performances sportives, et d'essayer de retenir les jeunes qui quittent Graulhet car il n'y a pas de lycée. Cela a permis de mutualiser des moyens et de faire en sorte que les collégiens trouvent un équilibre grâce au Centre. De plus ils disposent d'un suivi scolaire et médical.

On a un échantillon représentatif des 30 stagiaires, et on a des retours positifs depuis 4-5 ans. Certains stagiaires étaient en difficulté scolaire, mais ils ont souhaité rester au collège et se sont plus impliqués, faisant parfois monter leur moyenne. Beaucoup s'identifient au fait que je sois parrain, ils voient qu'en ayant grandi à Graulhet, on peut réussir. Un jeune a dit qu'il avait trouvé au Centre un endroit où acquérir une hygiène de vie, une culture sportive et que cela lui avait apporté beaucoup en termes de maturité et d'autonomie. J'avais demandé d'associer un psychomotricien et de leur apprendre à être autonome pour la gestion des blessures, des émotions. Je suis fier d'être le parrain de tout cela car cela fonctionne très bien pour l'instant.

HUGUES D'HAUTEFEUILLE : Caroline Le Gac, vous avez été directrice d'une école primaire spécialisée dans l'accueil d'enfants précoces. Vous êtes maintenant déléguée nationale aux Scouts et Guides de France.

CAROLINE LE GAC¹ : La pédagogie que l'on propose chez les Scouts et Guides de France permet aux enfants de prendre des responsabilités dès le plus jeune âge et d'être acteurs de leur éducation. Le scoutisme m'a beaucoup apporté quand j'ai commencé en tant qu'enseignante dans cette école spécialisée, cela m'a permis de partir de là où l'enfant se trouve. Comment on aide l'enfant à grandir là où il a envie d'aller.

HUGUES D'HAUTEFEUILLE : Scout et famille, cela ressemble à une alliance gagnant-gagnant. Est-ce toujours le cas ?

CAROLINE LE GAC : Cette alliance est nécessaire puisqu'ils nous confient leur enfant et qu'on leur propose des activités différentes de leur quotidien. Je vais reprendre un extrait du projet éducatif des Scouts et Guides de France écrit en 2004 : « Dans une société où se révèle une urgence éducative, la question de l'éducation ne peut plus aujourd'hui se poser dans un seul lieu. Pour donner du sens, l'éducation doit se faire ensemble : famille, école et partenaires associatifs. » En se définissant comme un partenaire éducatif, le scoutisme associe les familles à son action ; on n'est pas dans une relation de service éducatif, on ne se substitue pas à l'éducation des parents, c'est une recherche permanente d'enrichissement de l'éducation dans laquelle les parents s'inscrivent. À la fois complémentarité stricte (les familles viennent chercher ce qu'elles ne peuvent pas forcément leur proposer : vie en groupe entre pairs, activités en autonomie, grands projets) et continuité éducative, notamment dans le partage des valeurs et des repères éducatifs de la famille.

Cette relation éducative se concrétise dans la relation avec les responsables bénévoles qui s'occupent des enfants. Cette relation positive se fonde sur une confiance réciproque, élément majeur de ce partenariat. Cette relation se fait soit par le biais d'un dialogue informel avant ou après les activités, soit dans l'implication des parents à des activités. Nous considérons que les activités que nous proposons transforment le jeune. Il est important que les parents en aient conscience et sachent ce qui s'est passé dans les activités.

Nous menons depuis longtemps une réflexion sur la participation des parents dans la vie de l'association notamment par le biais de la communication, dans les statuts de l'association, tout en laissant une part d'autonomie importante aux responsables bénévoles dans les activités qu'ils souhaitent faire vivre aux enfants et aux jeunes. Nous avons encore une marge de progression, mais l'envie est présente de faire en sorte que la voix des parents pèse dans les choix éducatifs de notre mouvement en les incitant à s'investir dans les lieux de décisions locaux et nationaux.

Pour les Scouts et Guides de France, il y a trois enjeux à cette consolidation du partenariat éducatif avec les parents :

¹ Caroline Le Gac est déléguée nationale Éducation, Pédagogie, Activités aux Scouts et Guides de France.

- la qualité du scoutisme vécu par leurs enfants (si on permet la continuité de ce qui est vécu dans le scoutisme et à la maison, on aide l'enfant à prendre son autonomie et à respecter ses engagements, tout en maintenant une continuité entre les deux) ;
- le renforcement du lien de confiance réciproque (les parents font confiance aux responsables, ce qui permet une mobilisation plus grande des responsables bénévoles) ;
- l'ouverture à de nouveaux publics, d'horizons différents.

HUGUES D'HAUTEFEUILLE : Avez-vous des questions à vous poser mutuellement ?

CAROLINE LE GAC : Yannick disait qu'il y avait des compétences très différentes au sein d'une équipe, que chacun pouvait apporter quelque chose. Nous ne voulons pas d'une société qui formate des jeunes tous identiques, mais voir comment chacun peut apporter sa pierre à l'édifice.

YANNICK JAUZION : Le sport permet aussi de niveler les différences sociales. C'est flagrant. Et parfois même les rôles sont inversés à partir du moment où on met un short, des chaussettes, un T-shirt. Caroline, vous apprenez aux jeunes scouts à être créateurs et acteurs de leur vie. J'ai parfois l'impression que le sport de haut niveau dérive un peu par rapport à cela. Les joueurs ne donnent pas de sens à ce qu'ils font, tout est prévu, calibré, ils ne font que suivre des ordres alors que pour être bon sur le terrain, il faut être créatif, avoir ce côté instinctif que l'on a parfois tendance à perdre.

VÉRONIQUE DUVEAU : Marie-Aleth Grard est membre du Conseil supérieur des programmes, siège au CESE à la section de l'éducation de la culture et de la communication où elle représente ATD Quart Monde. Elle a porté un Avis du CESE, sur « Une école de la réussite pour tous ». Pour écrire cet Avis, elle a travaillé de façon originale, avec beaucoup d'alliances et de nombreuses personnes, dont six l'accompagnent sur cette scène. Ils vont nous expliquer comment ils ont travaillé en alliance pour produire cet Avis adopté en mai 2015 par le CESE et comment cet Avis porte le fait et la nécessité des alliances éducatives.

MARIE-ALETH GRARD¹ : ATD Quart Monde signifie Agir Tous pour la Dignité Quart Monde. Notre fondateur Joseph Wresinski, lui-même issu de la misère, né dans un camp de rétention à Angers en 1917, a rejoint des familles rejetées de tous à Noisy-le-Grand en 1956. Son intuition, qui peut permettre d'éradiquer la misère, passe par un changement de société. Elle est de dire que les pensées et les savoirs des personnes qui vivent dans la grande pauvreté manquent à notre société ; si nous ne construi-

¹ Marie-Aleth Grard est vice-présidente d'ATD Quart Monde.

sons pas l'avenir de notre société avec les personnes très pauvres, nous n'arriverons jamais à vivre à égale dignité les uns des autres.

Nous venons avec une bonne nouvelle pour notre école qui concerne chacun de nous. L'École de la Réussite de Tous existe, elle est déjà en marche, nous pouvons en témoigner. Mais pour que cette école de la réussite de tous soit effective partout sur le territoire, nous avons besoin de vous, de chacun de vous ! Pour une école de la réussite de tous, chacun de nous, chacun de vous est concerné, et peut agir ! Nous ne pouvons pas laisser des milliers d'enfants de milieu défavorisé obérer leur avenir par des orientations dès le plus jeune âge qui ne leur permettent pas de développer leur intelligence à égale dignité des autres enfants. C'est autant de vies d'adultes ensuite gâchées.

Le savez-vous ? 3 millions d'enfants scolarisés dans notre pays sont dans une famille qui vit sous le seuil de pauvreté et 1,2 million vivent dans la grande pauvreté. Être scolarisé et vivre dans la grande pauvreté c'est vivre avec bien des difficultés, des problèmes de logement, parfois de chambre d'hôtel en chambre d'hôtel, ou dans la voiture avec ses parents, ne pas pouvoir participer à toutes les sorties scolaires, avoir des soucis pour avoir toutes les fournitures scolaires demandées, etc.

Nous sommes la 5e puissance mondiale et il y a près de 9 millions de personnes qui vivent ou plutôt survivent sous le seuil de pauvreté. C'est indécent et si les politiques ont une part de responsabilité, chacun de nous est responsable. Chacun de nous peut agir là où il vit, dans son quartier, son travail, dans sa paroisse, etc. Nous devons agir et nous venons témoigner qu'en agissant avec les personnes les plus pauvres, ça peut faire changer les choses ! Nous n'éradiquerons pas la misère sans la participation pleine et entière des personnes les plus pauvres aux réflexions dans tous les domaines de notre société.

Vice-présidente d'ATD Quart Monde, je représente notre Mouvement au Conseil économique social et environnemental (CESE), 3ème assemblée de notre République où siègent 233 conseillers représentant la société civile. 60 associations et organisations y sont représentées.

De septembre 2014 à mai 2015, le CESE a décidé, à la suite de la loi de refondation de l'école de la République, de travailler sur *Une école de la réussite pour tous*. Nous sommes allés rencontrer les écoles et les collèges de notre pays où la réussite de tous est déjà en marche. Et il y en a bien plus que ce que l'on croit. J'ai été nommée rapporteure de ce travail pour la section Éducation, culture, communication du CESE. Qu'est-ce que la réussite de tous pour nous, pour ce travail ?

C'est de dire que tous les élèves arrivent à la fin du collège et acquièrent le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et qu'ils choisissent leur orientation.

Pour un travail au CESE dans la section éducation, nous sommes 30 conseillers, nous venons de divers horizons, nous faisons 8 à 10 auditions, puis le rapporteur

écrit un texte que nous travaillons durant 6 à 7 réunions de section en travaillant l'accord au mot à mot. Pour ce rapport, nous avons fait plus de 200 auditions ! Car ce sujet est l'avenir de notre pays. Nous sommes ici ce soir devant vous pour vous présenter la méthode que nous avons employée pour ce travail.

Alliée d'ATD Quart Monde depuis plus de trente ans, ayant la chance de côtoyer et de travailler avec des adultes qui ont l'expérience de la grande pauvreté, je ne pouvais pas imaginer réaliser un travail au CESE sur l'école de la réussite de tous sans la participation de ceux qui sont les plus exclus de l'école. En plus des 30 conseillers de la section, la rapporteure que je suis a souhaité mettre en place un groupe que je nomme le groupe Croisement, en référence à la méthode du croisement des savoirs que nous avons utilisée. Ce groupe était composé de 5 chercheurs, 5 enseignants, 5 acteurs de quartier (éducateurs, responsables de centres sociaux), 5 parents solidaires et 10 parents qui ont l'expérience de la grande pauvreté. Il faut du temps pour se connaître et se comprendre. Ce groupe Croisement a travaillé durant sept journées, d'abord pour se connaître, puis pour travailler sur les 8 auditions faites en section.

Lors de la première rencontre pour se connaître et se comprendre, nous avons demandé à chaque groupe de pairs : « Qu'est-ce que la réussite de tous pour chacun de vous » ? Les parents qui ont l'expérience de la grande pauvreté nous ont dit que, pour eux, la réussite de tous, « c'est qu'au moins nos enfants sachent lire et écrire » ; puis le groupe Croisement a travaillé sur huit auditions faites en section au CESE (chercheurs, inspecteurs, enseignants, parents d'élèves, élèves), tout d'abord par groupe de pairs, puis en croisant ce que chaque groupe apportait. Nous avons ensuite présenté six sujets aux conseillers du CESE, sur lesquels nous avons travaillé pendant trois réunions afin de faire émerger des préconisations. Ce ne fut pas facile, comme ce n'est pas facile dans notre société car nous n'avons pas l'habitude de travailler ensemble, nous sommes des personnes vivant des réalités si différentes. Nous croyons nous connaître et comprendre l'autre, mais cela nécessite du temps.

Avant de passer la parole à mes amis du groupe Croisement, permettez-moi de vous lire un extrait de l'intervention d'un de mes collègues du CESE en séance plénière, où il parle de notre façon de travailler avec une grande justesse : « Il faut d'abord faire se rencontrer et travailler ensemble tous les acteurs internes et externes de l'école. Après un temps de méfiance réciproque, comme dans la vie des écoles, la confiance s'est instaurée, les personnages sont devenus des personnes vivantes aux prises avec les réalités de l'école. Personne n'a parlé au nom des parents en situation de pauvreté économique et culturelle, ce sont eux qui se sont exprimés et leurs propos devenaient clairs pour tous. Les prérequis de l'inclusion sont donc possibles, le croisement de tous les acteurs de l'école est possible, ce sont les premiers pas qui sont difficiles pour faire tomber les murs de la méfiance. »

Nous sommes venus vous raconter combien ce travail avec le groupe Croisement a enrichi, chamboulé, bousculé l'Avis du CESE, « Une école de la réussite pour

tous ». Grâce à ces trois réunions de travail croisées ensemble, nous avons pu écrire dans cet Avis des choses que nous n'aurions pas inscrites si nous n'avions pas vécu ces temps de rencontre et de travail ensemble. Mes amis du groupe Croisement vont vous en parler.

Vous me demanderez ce qu'il y a dans cet Avis qui vous permette de dire que l'école de la réussite de tous est possible. Je vous citerai 4 points liés entre eux pour cette école de la réussite de tous :

- que les enseignants travaillent en équipe, c'est essentiel ;
- toutes les pédagogies ne se valent pas pour la réussite de tous. Nous le disons dans ce rapport. La pédagogie de la coopération, la pédagogie différenciée, permettent davantage la réussite de tous. Alors formons les enseignants à ces pédagogies pour qu'ils les utilisent vraiment ;
- que tous les parents soient accueillis à égalité dans l'école, car ils ne sont pas tous à égalité face à l'école et aux enseignants. Ils sont nombreux à avoir peur d'aller rencontrer les enseignants et certains enseignants ont peur des parents. Alors proposons aux enseignants des formations à la connaissance des différents milieux sociaux pour qu'ils soient plus à l'aise pour accueillir tous les parents et tous les enfants dans l'école.
- une gouvernance bienveillante et exigeante. C'est elle qui est responsable de l'essaimage de l'école de la réussite de tous et qui lui permettra d'exister.

Je tiens à remercier les personnes qui sont venues avec moi et qui proviennent de toutes les régions de France.

FRANCK LENFANT¹ : Je veux vous parler de ma participation au groupe Croisement des savoirs pour la réussite de tous les enfants à l'école. Au début venir participer à ce travail me faisait un peu peur, car je me suis retrouvé en présence de personnes qui me semblaient supérieures de par leur milieu social et ça me rendait inquiet. Je me disais que ces gens n'allaient rien comprendre à ce que je voulais exprimer et vice versa. Après notre première rencontre, mes doutes se sont envolés.

Notre travail s'est effectué dans un respect et une écoute mutuelle qui m'ont surpris. Je trouve que cette façon de travailler était importante car elle permet aux plus démunis de faire entendre leurs voix, leurs avis. Par exemple, pour orienter des enfants en classe spécialisée en fin de primaire, les écoles ont recours à un volet social qui est une page de la vie de notre enfant et des familles. Ce volet fait peur aux familles en précarité, car ils ont peur de tout ce qui est à connotation sociale. On ne consultait pas les familles et on établissait un rapport auquel elles n'avaient pas été associées. Ce travail de croisement des savoirs a permis de faire retirer ce volet social de cette orientation. Ainsi les familles les plus défavorisées visées par ce volet social seront moins discriminées.

¹ Franck Lenfant est militant Quart Monde.

En conclusion, ma participation à ce travail m'a beaucoup apporté et je suis persuadé que cette méthode de travail par le croisement des savoirs doit s'étendre à plus de domaines, car elle permet de se comprendre et de mieux cerner les problèmes.

DOMINIQUE REUTER¹ : Je souhaite insister sur deux points : le temps que nous avons mis et les moments cruciaux de ce travail.

Le temps

Nous avons travaillé ensemble, et rien n'est moins simple que de vraiment travailler ensemble. Rien n'est plus productif non plus, selon moi. Ceci étant dit, des modes de travail collectif ne s'instaurent pas immédiatement. Au contraire, ils s'élaborent dans la durée, car ils doivent être identifiés, adaptés, parfois inventés, parfois corrigés. Le temps est donc une donnée fondamentale pour comprendre comment nous avons procédé et comment nous avons (en partie) réussi.

Notre travail en commun s'est étalé sur une année entière, notre présentation au CESE. a duré trois fois trois heures en réunion avec les conseillers, plus un temps de présentation de 20 minutes en séance plénière. Sans cette amplitude de temps, je crois qu'aucune écoute n'aurait pu être construite de façon bienveillante de tous côtés, je pense qu'aucun conflit n'aurait pu être désamorcé, qu'aucun bouleversement, aucune remise en cause, n'aurait pu avoir lieu parce que ces bouleversements se préparent longtemps et silencieusement pour être acceptés. Je considère aussi que la compréhension partagée est tout sauf immédiate : le sens que nous pensons donner à nos paroles n'est pas du tout celui que les personnes en face de nous leur accordent. Le « sens commun » nous échappe. Et ce « sens commun » se construit dans l'étude et la réflexion.

Ainsi nous avons dû reprendre, relire sans cesse, confronter les différentes interventions des enseignants, des équipes éducatives, des inspecteurs que nous avons écoutés. Ainsi nous avons dû travailler ensemble à écrire les réactions d'un petit groupe, à lire l'ensemble de ces réactions, les classer, les regrouper, les séparer, pour faire émerger un sens partagé. Je crois que sans ce temps long, aucun témoignage n'aurait pu trouver d'écho. Mais ce temps est aussi nécessaire pour mesurer les effets de ce travail. Certes le CESE a voté de façon favorable, mais nous savons tous que le temps de réponse des institutions n'est pas toujours celui de nos attentes. Nous devons donc rester vigilants, et tenter de ne pas perdre l'un au moins des bénéfices de ce travail, à savoir la possibilité de continuer à travailler ensemble.

J'ai parlé du temps, mais ce temps est particulier, et je voudrais aussi parler des événements cruciaux qui sont survenus, qui ont scandé ce temps, l'ont parfois ralenti, parfois accéléré.

¹ Dominique Reuter est chercheure à l'Université de Lille 3.

Les événements cruciaux

Nos présentations au CESE, en particulier, ont été scandées par des témoignages très investis, qu'ils soient les récits de parents en grande difficulté ou de membres du CESE ou de toute autre personne. Ces récits ne sont pas faciles à dire, ni à entendre. En revanche, qu'ils aient été écrits à l'avance ou spontanés, ils ont certainement contribué à faire basculer un espace très institutionnel en un espace collectif. Par conséquent, il me semble aussi intéressant de dire à quel point l'espace de la parole, le temps des discours sont à réfléchir dans leur instauration. Comment se construit l'autorisation de prendre la parole, comment se construit le discours d'autorité, comment se construit la gestion du temps des discours ? Toutes ces décisions déterminent la qualité de l'espace de travail, nous le savons, mais nous voulons continuer à le rappeler et à en témoigner.

DOMINIQUE REUTER : Babeth, que t'es-tu dit quand on a commencé la méthode du croisement des savoirs ?

BABETH TERQUEUX¹ : Je me suis dit : « Oh la la, il faut que je prenne du temps pour réfléchir, je ne peux pas y aller comme ça. »

DOMINIQUE REUTER : Et pourquoi as-tu accepté ?

BABETH TERQUEUX : J'ai réfléchi, je me suis dit que ce serait bien de surmonter ma peur, ma peur des enseignants. Je voulais aussi que mes enfants soient fiers de moi, je voulais franchir ce pas, aller vers les enseignants pour mieux comprendre leurs méthodes de travail. Et puis, au fur et à mesure, ça m'a rassurée, parce que j'avais des préjugés sur les enseignants et, en fait, je m'étais complètement trompée.

DOMINIQUE REUTER : Quand tu allais voir les enseignants, ce n'était pas simple.

BABETH TERQUEUX : C'était dur, parce que, concernant les enfants, j'avais l'impression qu'ils ne m'écoutaient pas, comme si j'étais transparente. Ils parlaient dans leur langue et moi j'utilisais des mots simples. C'était très difficile pour moi de comprendre.

DOMINIQUE REUTER : Et au CESE ?

BABETH TERQUEUX : Au début, j'avais l'impression qu'ils se fichaient du travail qu'on leur présentait. Il y en avait même qui dormaient. On leur a montré notre travail par des petites scénettes et ils ont commencé à s'y intéresser. Ensuite, on s'est mélangé à eux pour répondre à des questions, et là on a senti qu'ils étaient intéressés par notre travail. Une relation de confiance s'est instaurée. Elle ne vient pas comme ça, il faut du temps. Si je suis arrivée là à parler devant tout le monde, c'est un peu grâce aux gens d'ATD Quart Monde qui m'ont donné confiance, parce qu'avec mon passé, je n'avais pas confiance en moi.

¹ Babeth Terqueux est militante Quart Monde.

DOMINIQUE REUTER : Et les jeunes ?

BABETH TERQUEUX : Il faut les écouter. C'est leur avenir qui est en jeu. Il ne faut pas les empêcher de faire des rêves, il faut les pousser, qu'ils aillent jusqu'au bout, qu'ils puissent arriver. Il ne faut pas leur imposer n'importe quoi, sinon ils baissent les bras et ne font plus rien.

MARYLINE RENARD¹ :

La non-confiscation de la parole

Dans le groupe de travail au CESE, toutes les personnes pouvaient s'exprimer et ce qui était retenu, relevé comme important et indispensable à la réussite de tous les enfants, c'était le fruit de la réflexion de tous. Les parents qui participaient à ce travail nous ont livré leurs inquiétudes, leurs colères, mais surtout leurs espoirs pour que leurs enfants réussissent et n'aient pas la même vie qu'eux. La non-confiscation de la parole, c'est veiller à ce tous les parents soient représentés, surtout les plus éloignés de l'école.

En tant que directrice d'école en REP+ (Réseau d'éducation prioritaire plus) et avec mon équipe, nous réfléchissons à tout ce que nous pouvons mettre en place en termes d'accueil, d'ouverture pour que tous les parents prennent leur place. Nous invitons les parents à vivre des expériences positives avec l'école : fête des histoires, ateliers jeu en famille dans les classes, classe ouverte, ateliers d'écriture. Ces dispositifs ont toujours pour objectifs de renforcer les compétences parentales et de resserrer les liens école/famille.

En REP+, les parents les plus éloignés de l'école n'osent pas se proposer comme parent délégué. Ils pensent ne pas en être capables, qu'ils n'ont rien à apporter. Une maman à qui je proposais de se présenter comme parent délégué me disait : « Il y a des mamans, elles savent mieux parler que moi. » En leur proposant d'être parent délégué, nous leur signifions que nous avons besoin d'eux, que l'école et leur enfant ont besoin d'eux ; leur vécu, leur savoir d'expérience peut nous apprendre beaucoup sur la réalité des enfants de l'école.

La notion de cadre pour faire ensemble

Pour le travail avec le CESE, le paramètre temps a été important : le temps de la rencontre, de la confiance, le temps de la (re)connaissance. Avec les parents de l'école et les enfants, le paramètre temps est également très important. J'ai en tête un papa d'élève, signalé avant même sa venue à l'école par les services de la PMI et la crèche comme un papa agressif, très compliqué, n'acceptant aucune remarque sur son enfant. C'est dans la rencontre quotidienne, l'accueil au jour le jour, la prise en compte de la personne, c'est surtout dans l'écoute et la compréhension que peut

¹ Maryline Renard est enseignante, directrice d'une école maternelle.

naître un changement de comportement. Ce papa m'a beaucoup appris, il m'a appris qu'il faut très peu de temps pour détruire l'espoir, l'envie, et qu'il faut beaucoup de temps pour reconstruire la confiance et l'estime de soi. Aujourd'hui ce papa d'élève vient parler quand il y a quelque chose qui ne lui convient pas, il se met dans l'embrasement de la porte de ma classe et me fait un petit signe quand il veut me parler. Il n'est plus ou très peu sur le registre de l'agressivité. Il vient demander des explications, il veut comprendre pour aider ses enfants à réussir.

Que peut apporter aux enseignants ce type de travail, tel que celui fait au CESE ? Les enseignants qui ont entendu des parents parler de leurs vies, de leurs difficultés mais surtout des espoirs qu'ils portent dans l'école ne peuvent plus enseigner comme avant. La parole des parents, quand elle n'est pas confisquée, bouleverse ceux qui l'écoutent. J'en fais l'expérience tous les jours. Quand on se retrouve en équipe éducative et qu'on donne dans un premier temps la parole aux parents, qu'on leur permet de nous dire comment se comportent leurs enfants à la maison, leurs paroles sont toujours très bouleversantes et les enseignants qui n'ont pas l'habitude d'être en lien avec des parents aux vies compliquées sortent souvent bouleversés et ne peuvent plus faire la classe comme auparavant.

Au CESE, les parents nous ont dit : « Grâce au soutien de membres d'ATD Quart Monde, je ne lâche pas l'affaire. » Nous non plus, nous ne pouvons pas lâcher l'affaire. Nous n'avons pas le droit de baisser les bras, pas le droit de se dire qu'on travaille dans une école ghetto et qu'il n'y a plus rien à faire. Nous avons le droit de demander des moyens supplémentaires mais nous avons surtout le devoir de changer notre comportement en classe avec les enfants et avec les familles. On ne revient pas indemne d'un travail comme celui-là ! En tant que directrice d'une école maternelle, cela m'engage à aller chercher tous les parents, y compris ceux que l'on n'entend jamais, ceux qui sont invisibles, transparents.

Cela nous engage également à réfléchir à tous les dispositifs d'aide mis en place pour soutenir les élèves les plus fragiles. Prenons-nous assez le temps de regarder derrière la difficulté, prenons-nous assez le temps d'écouter les parents et de réfléchir ensemble aux solutions à trouver ? En tant qu'enseignante participante au CESE et grâce surtout aux parents qui étaient là, j'ai encore plus pris conscience que travailler avec des parents qui ont des appréhensions vis-à-vis de l'école nécessitait une grande écoute, une grande disponibilité, une confiance réciproque, mais surtout de très bons retours de la part des familles.

DOMINIQUE REUTER : Régis Félix va nous lire le texte d'un groupe de parents solidaires qui m'a accompagnée au CESE.

RÉGIS FÉLIX¹ : Parents solidaires, qu'est-ce à dire ? Aider, soutenir, défendre son enfant à l'école, c'est être parent. Être parent solidaire, c'est considérer qu'être

¹ Régis Félix est parent solidaire.

parent ne suffit pas, que la réussite de son enfant n'a de sens que si elle s'accompagne de la réussite de tous les autres enfants, jusqu'à celui que tous auraient tendance à rejeter. Très concrètement, être parent solidaire, c'est, par exemple, mettre son enfant dans l'école ou le collège du quartier alors que tous les amis conseillent de ne surtout pas le faire. Être parent solidaire, c'est donc s'engager dans l'école et avec tous les autres parents.

Que se passe-t-il lorsque des parents solidaires entrent dans une démarche de croisement des savoirs avec des personnes en situation de grande pauvreté, qui sont aussi des parents ? Eh bien ce n'est pas simple ! Ce n'est pas simple car les initiatives que l'on prend dans les écoles en croyant bien faire (par exemple, créer un espace parents, ou participer au conseil d'école avec la volonté d'y représenter tous les parents) se heurtent à une réalité : les parents les plus exclus, les plus éloignés de l'école, ne viennent pas, ne participent pas, parce qu'ils ne peuvent pas venir, parce que bien souvent leur propre histoire scolaire les a éloignés très durablement de l'école.

L'intérêt du croisement des savoirs est de provoquer une vraie rencontre entre les parents bien intégrés dans l'école et les parents qui n'y trouvent pas leur place. Et donc, au début, la confrontation est réelle – et peut même être dure – entre ceux qui pensent faire tout ce qu'il faut pour ouvrir l'école à tous et ceux qui expriment le rejet qu'ils subissent et leur vision bien différente de l'école.

C'est dans cette rencontre directe, en acceptant cette confrontation, que parents solidaires et parents en situation de grande pauvreté peuvent trouver un projet commun. La rencontre nécessite d'abandonner ses certitudes, d'oser dire ses doutes, d'accepter de ne pas être porte-parole mais de laisser la parole à ceux qui n'en ont pas l'habitude. Et puis il faut abandonner toute idée de pouvoir, aussi petit soit-il. Je crois que la rencontre est un risque, car la rencontre nous transforme, elle est irréversible. On peut avoir, en tant que parent, les meilleures intentions du monde pour tous, mais si ces intentions n'ont pas été réfléchies avec ceux que l'on veut défendre, elles ont toutes les chances de passer à côté de ce qu'il faudrait.

Une fois l'accord fait par le croisement des savoirs, il a été plus facile d'aborder les conseillers du Conseil économique social et environnemental. Le travail au CESE a permis une rencontre directe entre les conseillers et ceux qui étaient au centre du travail que nous faisons sur l'école. Avant cette rencontre, pendant les séances de travail de la section Education, culture et communication du CESE, un conseiller reprochait souvent à la rapporteure, Marie-Aleth Grard, de trop lier la question de l'école pour tous à la pauvreté. Après le travail au CESE avec toute l'équipe du croisement des savoirs, il ne pouvait plus avancer cet argument.

HUGUES D'HAUTEFEUILLE : Rémy Guilleux, quelles sont ces alliances éducatives que vous mettez en œuvre ?

RÉMY GUILLEUX¹: L'Union nationale des associations familiales (Unaf) regroupe près de 7 000 associations présentes sur le terrain dans différents mouvements familiaux très divers, ainsi que toutes les unions départementales et régionales. Les missions de l'Union nationale, institution de représentation officielle des familles, sont au nombre de quatre. La première est de donner un avis aux pouvoirs publics sur toutes les questions qui touchent à la vie des familles. C'est aussi représenter l'ensemble des familles (18 millions), dans toute leur diversité, quand elles s'adressent aux pouvoirs publics. C'est aussi un ensemble d'associations d'unions départementales qui gèrent des services en direction des familles souvent en relation avec des préoccupations territoriales. C'est aussi défendre les intérêts matériels et moraux jusqu'à la possibilité de se porter partie civile lorsque les intérêts des familles sont en cause.

Nous réaffirmons perpétuellement à l'Unaf que les premiers éducateurs sont les parents ; c'est la famille qui reste à l'évidence le lieu des premiers apprentissages, où l'on peut, dans le cadre de la fratrie, de l'environnement familial, acquérir les premiers repères et les premières valeurs. Ce qui nous importe est de porter auprès des pouvoirs publics la nécessité de soutenir la parentalité. Le soutien aux familles passe à la fois par des services (faire garder ses enfants, par exemple), mais aussi par l'organisation de lieux de parole et de partage et, au sein de réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement à la parentalité, dans le cadre des schémas départementaux des services aux familles. C'est toute une série de moyens que l'Unaf porte haut et fort devant les pouvoirs publics pour que tous les parents aient la possibilité d'assumer cette première mission.

Car être parent, accueillir un enfant, puis l'élever pour lui permettre de devenir un homme, une femme, un citoyen libre et responsable, c'est peut-être le pouvoir le plus grand, mais aussi la responsabilité la plus forte et probablement l'espoir humain le plus solide qui soient donnés aux femmes et aux hommes. Le soutien à la parentalité est pour nous un élément qui va permettre ensuite les alliances éducatives.

La relation famille/école

Si pendant de nombreuses années, les familles faisaient relativement confiance à l'école, il y avait une relation de confiance, un accompagnement de ce que pouvait porter l'école en termes de messages, de connaissances. Sans doute qu'à la maison, les savoirs scolaires prenaient du sens. La société a changé et l'école et les parents redécouvrent aujourd'hui la nécessité d'une relation plus forte entre l'école et les familles. Nous portons l'idée de créer des espaces parents dans tous les établissements, en primaire, au collège et au lycée, qu'ils aient un lieu pour se rencontrer, pour imaginer des actions, partager des préoccupations ou des projets. Ces espaces parents ne pourront fonctionner que si l'Éducation nationale les porte également. Il

¹ Rémy Guilleux est président du département Éducation-Jeunesse de l'Unaf.

faut que les chefs d'établissement, notamment au niveau du primaire, soient porteurs de ces initiatives, qu'on sente à l'intérieur de l'école une volonté d'accueil des parents, qui associe l'ensemble des acteurs, des forces vives d'un territoire pour permettre une école plus ouverte sur son milieu et les populations qu'elle accueille. Cela permettrait aux familles de mieux accompagner la scolarité de leurs enfants, en comprenant mieux le langage et les codes de l'école, et de construire elles-mêmes des réponses à la collectivité accueillie par l'établissement.

Programme Lire et faire lire

L'association Lire et faire lire, créée par Alexandre Jardin et Pascal Guénée en 1999, a pour objectif de faire de la France un pays de lecteurs, considérant que l'accès au livre est fondamental. Cette initiative a été portée d'emblée par deux réseaux, la Ligue de l'enseignement et le réseau de l'Unaf. L'idée est de mettre à disposition des livres dans différents lieux, majoritairement dans les écoles, mais aussi dans les centres aérés, les accueils collectifs de mineurs, les bibliothèques, les crèches, les relais d'assistantes maternelles, et de proposer à des aînés (plus de 50 ans) de lire des livres à des enfants, par petits groupes, pour partager le plaisir de lire, favorisant ainsi une relation intergénérationnelle très forte et une dimension éducative de transmission de parole.

L'association compte 18 000 bénévoles et concerne plus de 9 000 structures différentes, surtout des écoles maternelles et élémentaires. C'est une démarche qui nous paraît aller dans le sens des alliances éducatives.

HUGUES D'HAUTEFEUILLE : Timothée de Fombelle, vous avez écrit *Tobie Lolness*, un roman pour adolescents, qui a été traduit en 28 langues et a reçu une vingtaine de prix français et internationaux. Vous avez été professeur de lettres au nord de Paris. Que voulez-vous nous dire de l'éducation alors que vous avez quitté l'Éducation nationale « comme un déserteur », selon vos termes ?

TIMOTHÉE DE FOMBELLE¹ : Je passe mon temps à me défendre d'être un éducateur. Dans « littérature pour la jeunesse », il y a surtout le mot littérature. La littérature, c'est bien autre chose qu'éduquer, enseigner. Certains parents me demandent si leurs enfants vont apprendre des choses dans mes livres, je leur réponds non, même si au fond de moi, j'ai secrètement cet espoir. Mais ce que je cherche avant tout, c'est l'aventure, c'est le souffle de l'évasion.

À quoi sert la littérature ? À rien, c'est ça le bonheur de la littérature et de la création en général, cette chose inutile mais qui fait de nous des êtres humains. Je me défends d'être éducateur et je me sentais parfois déserteur de l'Éducation nationale. En fait, j'ai été récemment décertifié par l'institution. Et je reconnais préférer la

¹ Timothée de Fombelle est écrivain.

position d'exclu à celle de quelqu'un qui s'est planqué derrière sa table de travail pour écrire des histoires plutôt que de former des jeunes générations.

J'avais l'impression, en commençant à réfléchir à ce sujet de l'éducation, d'être un peu à côté de ce rôle qu'on voulait m'accorder dans cette table ronde. Mais je dois avouer qu'au moins je suis dans un poste très privilégié pour observer un grand nombre d'alliances éducatives. En écrivant des romans d'aventures, je désarme, par le plaisir du divertissement – la lecture est aussi un divertissement, une évasion – toute l'inquiétude des jeunes lecteurs, leurs a priori sur « qu'est-ce qu'il veut me mettre dans la tête celui-là ? ». Je les emmène simplement sur mon dos dans des histoires qui se passent ailleurs, dans un arbre-monde ou au début du XX^e siècle. Ils ont l'impression que je ne peux pas leur faire de mal parce que je les captive. C'est un travail que d'attraper au vol ces jeunes lecteurs multiconnectés qui ont mille tentations, beaucoup plus séduisantes que les sirènes de la littérature. Et pourtant, peut surgir la rencontre avec ce qu'est la lecture, avec le livre, cet objet incroyablement moderne qui projette dans un cerveau des images différentes pour chacun, cent fois mieux que les jeux vidéo. Dans un jeu vidéo, quand vous tournez à gauche, tous ceux qui tournent à gauche verront la même chose que vous alors que quand vous lisez une histoire, ce sont des images différentes qui se présentent à l'esprit de chacun.

Je suis enfin témoin du travail des libraires, bibliothécaires, enseignants, parents, qui sont certes des prescripteurs mais aussi des messagers, souvent des conteurs d'histoire jusqu'à ce que les enfants s'en emparent pour en faire un secret que l'on se transmet dans la cour d'école. On peut d'ailleurs remercier le petit Harry Potter qui a mis le livre au centre de la vie des enfants.

Oui, finalement, je dois reconnaître qu'au fil des voyages que je fais pour suivre mes héros à l'étranger, au fil de mes rencontres avec des jeunes lecteurs, que mes livres éduquent peut-être un peu. L'histoire, par exemple, devient un terrain de jeu. Que ce soit une petite humanité dans un arbre ou une course poursuite dans la première moitié du XX^e siècle, tout ce que je fais passer doit rejoindre le lecteur de manière indolore et faire bouger un petite chose chez lui. Je me dis chaque jour que c'est une immense responsabilité que d'écrire pour de jeunes lecteurs qui seront touchés à vie par leurs lectures.

VÉRONIQUE DUVEAU : La Fondation Croissance responsable, que vous dirigez, en offrant des stages aux enseignants dans les entreprises, montre une alliance éducative. En tant que président de la transformation numérique du Medef, comment voyez-vous les alliances éducatives entre le monde de l'entreprise et le monde de l'école ?

CHRISTIAN POYAU¹ : La Fondation est rattachée à l'Institut de France. Le point initial était la volonté d'échapper un peu aux chapelles que l'on aime bien en France. En

¹ Christian Poyau est PDG du groupe Micropole et co-fondateur de la Fondation Croissance responsable.

tant que chefs d'entreprise, notre souhait est de nouer plus de contacts avec le monde éducatif, puisqu'il y a un lien évident, l'école ayant l'objectif de former des citoyens, mais aussi de former à un métier pour trouver un travail. Nous avons mis en œuvre des stages de professeurs en entreprise destinés aux professeurs d'enseignement général de 3^e et de seconde, aux conseillers d'orientation, aux chefs d'établissement. Ils passent une première journée à l'Institut de France où on leur présente les diverses fonctions au sein des entreprises et quelques notions micro-économiques. Ils vont ensuite passer trois jours en entreprise, non pour les former, mais pour qu'ils se rencontrent, échangent, pour mieux comprendre comment fonctionne une entreprise au quotidien. Et ceci dans des entreprises très diverses et de toutes tailles. Cela fonctionne en région parisienne, mais aussi à Nice, Bordeaux et Rennes. Un peu plus de 700 professeurs ont suivi ces stages à ce jour et nous avons 100 % de réussite. Les professeurs de 3^e s'inscrivent, par exemple, pour aider leurs élèves à trouver un stage (seuls 70% des élèves y parviennent). Le second intérêt est de leur fournir des arguments pour donner de l'intérêt à leur matière, comme ce professeur d'anglais échangeant avec des ouvriers contraints de lire des notices en anglais.

Il y a aussi un intérêt général des professeurs à mieux connaître l'entreprise. Ce qui les surprend le plus, c'est la diversité des parcours. Ils voient qu'on peut changer, évoluer, aller dans une autre voie. Ils ont souvent une vision très hiérarchique de l'entreprise et découvrent des relations humaines normales, identiques aux autres organisations. Ils sont surpris par le fait de se mettre autour de la table pour discuter, de ne pas toujours être d'accord et, à un moment donné, de trouver un consensus et de l'appliquer. Les professeurs sont souvent très seuls dans leur pratique quotidienne. Le stage leur permet aussi de présenter la réalité de leur quotidien, ce qui n'est pas si courant, et de faire percevoir cette réalité-là à ceux qui ne la connaissent pas.

Au moment du débriefing, ils affirment tous ressortir de ces trois jours avec une vision différente de l'entreprise, qui n'est pas un lieu idéal, ni un lieu de souffrance extrême, mais un lieu où des hommes et des femmes ont une communauté d'intérêt à un moment donné.

Nous avons l'impression d'œuvrer modestement, mais activement, à ce que ces deux mondes se rencontrent pour qu'au final nos enfants trouvent leur voie et soient mieux aidés et guidés par leurs professeurs.

VÉRONIQUE DUVEAU : Comment voyez-vous les alliances éducatives au sein d'Apprentis d'Auteuil ?

NICOLAS TRUELLE¹ : Nous sommes avant tout des praticiens auprès de jeunes et de familles qui rencontrent au quotidien des difficultés familiales, sociales ou d'apprentissage, qui conduisent souvent à des situations d'échec, voire d'exclusion. On va

¹ Nicolas Truelle est directeur général d'Apprentis d'Auteuil.

alors parler de décrochage scolaire, d'exclusion du monde du travail. Nous sommes confrontés avec eux à ces situations que nous cherchons à prévenir, à guérir dans certains cas et, dans tous les cas, à accompagner en sachant que c'est un travail de longue haleine. Ce n'est pas nouveau. Nous fêtons nos 150 ans cette année et l'intuition n'a pas changé depuis sa création : il y a en chaque jeune quelqu'un qui mérite « d'être debout » selon les mots du père Brottier, notre re-fondateur.

Je voudrais tout d'abord préciser une chose : pour faire alliance, il faut poser un cadre, un lieu, un contexte fait de règles et de rites, il faut être dans un lieu où l'on se sent bien. Ces rites et ces règles vont permettre de se sentir bien. Je me souviens d'un jeune qui avait passé toutes ses années de collège chez lui. Il était atteint de phobie scolaire et ne pouvait pas sortir de chez lui. Il avait repris chez nous, dans un accueil éducatif de jour, progressivement, le chemin de l'école. Il m'avait dit : « J'ai pu le faire parce que j'ai trouvé ici une bonne ambiance. » Il faut réfléchir à ce qui nous entoure et redonner les conditions favorables à plusieurs alliances.

La première alliance, c'est celle avec les jeunes eux-mêmes. C'est la décision que va prendre un jeune de faire de nouveau confiance aux adultes. Comment fait-on ? Ce serait bien long de le détailler. Un jeune à qui je demandais comment il avait fait pour reprendre goût à l'école m'a répondu : « Ici on n'efface pas trop vite le tableau. » Il avait des difficultés d'apprentissage et le temps de relever la tête, le tableau était déjà effacé. Il faut trouver le moyen de se déplacer sur le terrain du jeune, dans ses fragilités, pour trouver ses qualités avec lui. Cela suppose aussi une alliance entre tous les adultes qui accompagnent ce jeune.

La deuxième alliance, c'est avec les familles, évidemment. Un de nos directeurs d'établissement me disait : « Il n'y a pas de parcours possible pour un jeune si, d'une manière ou d'une autre, il n'y est pas autorisé par ses parents, même si sa relation avec eux est difficile. » C'est indispensable parce qu'on parle de l'éducation à la vie dans toutes ses dimensions et c'est la famille qui va donner un premier modèle de cette vie en société.

La troisième alliance est fondamentale pour nous, à Apprentis d'Auteuil. Nous parlons de tous les apprentissages, mais en particulier ceux qui permettent l'insertion dans la vie sociale et professionnelle. Alliance donc avec ceux qui vont employer ces jeunes : les entreprises. Les représentations sont nombreuses, entre parents et professeurs, entre entreprise et école, entre entreprise et services éducatifs, et souvent placées sous le signe de la défiance réciproque.

Selon un sondage que nous venons de publier, 75 à 80 % des jeunes et de leur famille pensent que l'école va leur donner les savoirs de base. Alors que les chefs d'entreprise, à 75 %, ne pensent pas que l'école forme des jeunes qui vont pouvoir s'intégrer dans le monde de l'entreprise. Il y a un quiproquo terrible : d'un côté, des jeunes et des familles qui font confiance à l'école et, de l'autre, des chefs d'entreprise qui ne pensent pas que l'école peut répondre à leurs besoins. Il faut retrouver un

accord de fond entre école et entreprise et faire l'alliance globale entre les jeunes, les familles, l'école et l'entreprise, sinon nous ne pourrions pas faire face à ces chiffres effarants : 1,9 million de jeunes de 15 à 29 ans ne sont ni en emploi, ni en formation ; plus de 2 millions de jeunes de 18 à 30 ans vivent sous le seuil de pauvreté.

On parlait de rêves : j'ai vécu dans l'arbre de Tobie Lolness et il m'a fait grandir avec mes enfants. Oui, Timothée de Fombelle, vous participez à notre projet éducatif. Comment redonner le rêve dont tous les jeunes ont besoin ? Comment imaginer arriver dans les plus hautes branches de l'arbre quand on est placé dans une situation où apparemment tous les rêves sont interdits ?

En préparant cette intervention, j'ai demandé à des jeunes du Val d'Oise d'un lycée agricole ce qu'il serait important que je vous dise. Une jeune fille m'a dit : « Dites-leur : prenez le temps de nous écouter. » Ces alliances supposent de se donner le temps d'une écoute entre tous, jeunes, parents, éducateurs, entreprises, avant de se précipiter sur des solutions. Sinon, nous nous retrouverons, de réforme en réforme, et de grand plan en grand plan, à faire les mêmes constats des mêmes échecs. Alors prenons le temps de l'écoute.

Éducation et cinéma, toute une histoire

LIONEL LACOUR¹

Dès les premiers films Lumière, le domaine de l'éducation a été abordé, y compris dans *L'arroseur arrosé*, un des films les plus célèbres, tourné à la Ciotat et projeté à la première séance publique payante du 28 décembre 1895. En effet, bien des éléments qui pourraient constituer la définition large de l'éducation sont représentés : respect du travail, apprentissage par le jeu de phénomène physique, définition du bien et du mal, sanction !

Le sujet demeure néanmoins vaste et la liste des films l'abordant totalement ou en partie est évidemment inépuisable et les films évoqués ci-dessous n'en sont qu'une infime partie. Pour choisir des films pouvant évoquer le domaine de l'éducation, il faut d'abord reprendre l'étymologie du mot. Éducation vient du latin *ex-ducere*, signifiant guider, conduire hors.

Or ceci est bien une des caractéristiques du cinéma. Le cinéma, dès ses origines, a créé la confusion entre réel et réaliste. Ce qu'il montre est vraisemblable et fait office de médiateur entre le spectateur et le réel qui semble être projeté sur l'écran. Il joue un rôle d'accompagnateur des spectateurs à l'évasion du quotidien avec le paradoxe qu'il faut rentrer dedans – dans la salle – pour être ensuite guidé dehors. Et le « dehors » peut être un monde passé ou futur, ici ou lointain, chez le voisin ou dans un domaine royal.

Que ce dehors soit un monde exotique ou familier, dans tous les cas, le cinéma assène des messages plus ou moins subtils qui sont reconnus par les spectateurs.

¹ Lionel Lacour est directeur de Cinesium.

Quels que soient les films, ils présentent toujours des personnages, des situations, dans lesquels les spectateurs se projettent et s'identifient. Comment réagiraient-ils à la place des personnages ? Feraient-ils les mêmes choix ? Et pour chaque film, le réalisateur propose un point de vue et une morale qui n'est pas forcément celle des spectateurs mais qui leur permet de se positionner face à elle.

Ainsi, le cinéma ne propose-t-il pas seulement des situations narratives. De par sa nature, il mobilise les spectateurs à reconnaître les situations diverses, notamment celles en lien avec les principes d'éducation, même quand ceux-ci sont parfois représentés de manière assez baroque, comme *L'arroseur arrosé* pouvait l'être. Et c'est en cela que le cinéma va pouvoir témoigner de ce que peut être l'éducation à un temps donné pour des spectateurs donnés.

Inculquer des valeurs

Les spectateurs regardent souvent les films comme des représentations de leur société. Une société repose sur des valeurs qui permettent à chacun d'évoluer par rapport aux autres. Les spectateurs doivent donc retrouver ces principes dans les films qu'ils voient, tout en pouvant se positionner par rapport à eux.

Dans *La vie est belle* de Frank Capra, en 1946, le film repose sur des valeurs morales transmises en famille aux enfants et particulièrement à George, interprété par James Stewart. Mais c'est dans une séquence de fin de dîner que la clé est donnée aux spectateurs. Alors que son jeune frère va célébrer son diplôme – ce qui constitue en soi déjà un double processus éducatif par le domaine scolaire d'une part et par un rite initiatique collectif d'autre part ! – George signifie à son père qu'il veut devenir un grand architecte, changer le monde, gagner de l'argent et surtout ne pas rester dans un petit bureau à s'occuper de modestes projets. Mais le père lui rappelle l'importance de ce travail, a priori peu ambitieux mais qui permet aux moins fortunés d'avoir un logement, ce qui n'est pas moins noble que de construire des grands buildings. Mais Capra ne montre pas un père qui impose son point de vue. Au contraire, il apporte un autre point de vue de ce qui est important à son fils à qui il laisse le choix. Mais ce faisant, il transmet un système de valeurs qui ne se limite pas à trouver estimable seulement ce qui permet de briller.

Dans *Du silence et des ombres* de Robert Mulligan, réalisé en 1962 et adaptation du chef-d'œuvre d'Harper Lee (*Ne tirez pas sur l'oiseau moqueur*), l'avocat Atticus Finch rappelle à sa fille Scout qu'il est interdit de se battre. Pourtant, celle-ci n'a fait que défendre l'honneur de son père qui défendait un homme noir – l'action se passe en 1932 – alors même que la ségrégation sévit dans le Sud des USA. Dans cette séquence, comme dans tout le film, les notions de Bien et de Mal sont posées. L'anti-racisme dont fait preuve Finch ne peut s'accompagner du droit à mal se comporter, à se battre, car dans ce cas, seule la loi du plus fort l'emporterait. Sans élever

la voix, le père dit à Scout qu'il s'agit de se comporter selon ses convictions sans se soucier du regard des autres. Transmettre la notion de justice morale est donc aussi un acte éducatif.

En 1970, François Truffaut réalise et joue dans *L'enfant sauvage*. Cette histoire censée se passer à la fin du XVIII^e siècle évoque un enfant trouvé dans la forêt et n'ayant pas été en contact avec les humains. Un médecin se charge de l'éduquer, d'abord en lui donnant un nom : Victor. Outre l'apprentissage des connaissances et des usages, il lui apprend aussi la distinction du Bien et du Mal, le Bien se caractérisant par ce qui est juste, le Mal correspondant à l'acte conscient d'injustice. Dans une séquence, le médecin teste l'enfant sur sa perception entre les deux en le sanctionnant injustement. La réaction de Victor démontre alors qu'il a bien intégré cette différence en manifestant de la violence. Le médecin ne le sanctionne pas car la rébellion contre l'injustice apparaît comme légitime.

Plus récemment, Lisa Azuelos réalisait en 2009 *Lol*. Tous les agents de l'éducation d'une société occidentale se retrouvent à un moment dans une même séquence. Au sein du lycée, des parents accompagnent leurs enfants pour assister à une information menée par un inspecteur de police contre l'usage de la drogue. Le spectateur comme les élèves assistent alors à une distinction entre le Bien et le Mal selon des critères cette fois-ci objectifs et rationnels. La drogue nuit notamment au cerveau, ce qui est indéniable. Il ne s'agit plus seulement de valeurs morales liées à des doctrines. Le policier informe, le lycée accueille, les parents valident, sans pour autant toujours donner le bon exemple.

La même année, Michael Haneke proposait une autre approche de l'éducation aux valeurs. Dans *Le ruban blanc*, les valeurs morales sont liées au respect de règles qui s'imposent à un groupe. Par exemple, les enfants sont rappelés sévèrement à l'ordre par leur père pour ne pas être arrivés à l'heure pour le dîner. La sanction s'impose à tous car, selon les principes de la famille, tout le monde mange ensemble à l'heure ou personne. Ensuite, les enfants recevront des coups de verges avec comme valeur le fait que cela ferait aussi mal à celui qui les reçoit – douleur physique – qu'à celui qui les donne – douleur psychologique. L'action se déroule au lendemain de la première guerre mondiale et décrit une société rigide. À l'évidence, cela choque le spectateur du XXI^e siècle. Pas sûr que cela aurait tant choqué à l'époque.

Transmettre des connaissances

L'éducation passe aussi par la transmission de connaissances. Or celles-ci peuvent être théoriques ou pratiques. Et le cinéma ne s'est pas privé de montrer toute la palette de ces connaissances !

Dans *Le Kid* réalisé par Charlie Chaplin en 1920, le jeune héros a acquis une véritable méthode de travail de collaboration avec son père adoptif. Il identifie les vitres

que pourraient réparer son père, le cas échéant, utilise le geste juste pour casser les dites vitres avec une pierre et sait se sauver pour ne pas être identifié et arrêté. L'enfant a donc reçu une éducation technique et pratique avec cependant un petit oubli quant à ce qui relève de l' « éthique ». Mais c'est une comédie !

Si on reste sur des connaissances moins condamnables, Vincente Minnelli, en 1951, propose dans *Un Américain à Paris* un apprentissage original de la langue anglaise. Dans une séquence célèbre, le personnage interprété par Gene Kelly apprend sa propre langue à des enfants parisiens. On a bien une transmission de connaissances avec identification des choses par un mot. Mais surtout, il y a une approche méthodologique très intéressante et dans laquelle les spectateurs se reconnaissent. Cela passe par le principe de répétition, par le chant, par le jeu, par la danse et par le collectif. Il détourne les enfants de la notion de travail en privilégiant l'enseignement par le plaisir. Enfin, à chaque fois, il demande à une petite fille si elle a compris. À chaque fois qu'elle dit non, il recommence en changeant de méthode. La transmission des connaissances passe donc aussi par la nécessité de compréhension du récepteur.

Dans *Les cow-boys* de Mark Rydell en 1972, nul doute que les enfants héros du film comprendront la leçon qu'ils y reçoivent. Les connaissances acquises le sont de manière empirique. En effet, après avoir chapardé une bouteille d'alcool, les jeunes cowboys décident de boire comme des adultes. Ceux-ci découvrent ce qu'ils font et laissent les enfants faire leur propre expérience des limites à ne pas dépasser tout en contrôlant leur dérapage, récupérant la bouteille sans même qu'ils ne s'en rendent compte. L'apprentissage passe ici par l'expérience individuelle, par la transgression d'un interdit moral – être ivre, c'est immoral – et physiologique – être ivre rend malade. Or le premier interdit a moins de chances d'être compris que le second. Et de manière comique, les adultes ne mentionnent pas l'écart de conduite des jeunes cowboys, mais les soignent tout en accentuant les effets de la gueule de bois, appliquant de fait l'adage de Confucius : « L'expérience est une bougie qui n'éclaire que celui qui la porte. »

En 1978, la version de *Superman* réalisée par Richard Donner proposait une autre transmission de connaissances de parents à enfants. Alors que la planète Krypton allait se détruire, Jor El et son épouse décident de sauver leur fils Kal El en l'envoyant dans un véhicule spatial pour rejoindre la planète Terre. Pendant ce voyage de plusieurs années, des connaissances encyclopédiques sont alors transmises à l'enfant. Ce sont donc, malgré leur absence, les parents qui sont aussi des pourvoyeurs de connaissances scientifiques et de savoirs qui accompagnent la croissance des enfants. Cette dernière est d'ailleurs symbolisée à l'écran par la mutation du corps du garçon. Cela démontre aussi, de manière elliptique, la nécessité du temps pour que les connaissances soient transmises et acquises par un enfant.

La notion de temps d'apprentissage est aussi présente dans *Will Hunting* de Gus Van Sant en 1997, quand le héros vient défier un étudiant prétentieux avançant des

concepts historiques pour humilier l'ami de Will. Ce dernier montre que les enseignements universitaires commencent par des notions basiques, puis au cours des années, des nuances sont apportées par l'étude de livres plus spécialisés. Cela montre encore une fois la nécessité d'acquérir les connaissances par étape. Mais la séquence révèle cependant d'autres éléments sur l'apprentissage des connaissances. D'un côté, il y a cet étudiant qui mettra des années pour acquérir son savoir à l'université tout en payant des dizaines de milliers de dollars. Et de l'autre il y a Will qui prouve qu'on peut accéder aux mêmes savoirs pour seulement le prix de l'adhésion à une bibliothèque. Ce que révèle pourtant ce duel, c'est que si pour les deux protagonistes, le savoir est *in fine* le même, seul celui acquis par l'étudiant sera validé par un diplôme lui permettant de postuler à des fonctions importantes et rémunératrices. Le film montre donc qu'il y a une distinction entre l'éducation au savoir et la reconnaissance de ce savoir. Or, dans un système à l'américaine, cela bénéficie de fait aux enfants dont les parents peuvent financer les études.

Sanctionner

L'éducation passe un moment par la sanction qui vient valider le degré d'apprentissage. Cela a été abordé dans *Le ruban blanc* ou dans *Les cowboys*. La sanction n'est pas forcément un acte négatif. Il permet de corriger des erreurs, de progresser, d'évaluer mais aussi de conserver des principes. Mais si la sanction semble être un principe universel, sa mise en œuvre varie dans l'espace et dans le temps.

En 1959, dans *Les 400 coups*, François Truffaut filme comment un acte de délinquance d'un enfant, un simple vol, est sanctionné par les parents. Dans le film, le père conduit lui-même son fils Antoine à la police qui recommande un placement dans une sorte de maison de correction. La société prend en charge une sanction qui s'accompagne d'un discours culpabilisant sur le laxisme supposé des parents. Revoir le film aujourd'hui témoigne du changement de mentalité dans la société tant une telle séquence filmée aujourd'hui paraîtrait incongrue !

Toujours en 1959, Denis de la Patellière réalise *Rue des prairies* mettant en scène une famille ouvrière. Le père, incarné par Jean Gabin, découvre que la maîtresse d'un homme de son âge est sa propre fille. Le père essaie de faire comprendre à sa fille l'erreur qu'elle commet, mais elle lui répond en signifiant qu'elle est majeure et ose lui tenir tête. Dans un échange musclé, le spectateur découvre avec le père qu'en réalité, elle ne veut pas s'émanciper mais passer d'une tutelle à une autre, celle du père à celle du mari, mais en y voyant la possibilité d'une ascension sociale, en dévalorisant de fait le statut de son père. Une gifflé sanctionne l'irrespect de sa fille. Aussi étrange que cela puisse paraître aujourd'hui, cela est bien un geste éducatif qui clôt une conversation, qui remet de l'ordre dans la micro-société qu'est une famille. Il y a une représentation verticale de l'autorité qui passe aussi par l'exercice

de la force. La jeune fille ne s'y trompe pas car, après la gifle, qui la surprend autant qu'elle surprend les spectateurs, elle revient vers son père l'appelant « papa ». Et lui de rétorquer, puisque l'amant arrive : « Elle vous appelle », preuve de ce transfert de soumission et non d'émancipation.

Le recours à la sanction corporelle reste un classique du cinéma. Parce que cela est rapide, efficace, et compréhensible pour les spectateurs. *Les 7 mercenaires* montrent également cela. En 1960, John Sturges évoque comment des « mercenaires » viennent aider des villageois mexicains pour lutter contre un bandit, pilleur notoire. Ces paysans semblent être des faibles aux yeux de leurs enfants. Bernardo, un des mercenaires dont les enfants se sont entichés prend alors celui ayant traité les pères de lâches et lui met une fessée, rappelant ce que font leurs pères pour qu'ils puissent vivre le mieux possible. Dans cette séquence, la sanction est aussi un acte d'adulte à enfant, pas seulement de parent à enfant. Les adultes sont aussi des vecteurs de respect que les jeunes doivent avoir vis-à-vis de leurs parents, au sein d'une même communauté. Elle marque un respect de valeurs partagées par tous dans une même communauté.

Dans le cas de *La gifle*, film réalisé par Claude Pinoteau en 1974, il y a plusieurs sanctions évoquées. Par exemple lorsque le personnage d'Isabelle, interprété par Isabelle Adjani, comprend que son année de médecine ne sera pas validée après avoir raté son évaluation. Sa note de 0 est éliminatoire et constitue une sanction définitive. Mais, face à la désinvolture de sa fille et son manque de respect, Lino Ventura, incarnant le père, décide de la ramener chez eux et de la mettre dans sa chambre. Dans une crise d'hystérie, Isabelle répond à son père que si elle est sortie la veille d'examen, ce n'est pas pour vivre autrement mais autre chose, qu'elle ne veut pas d'un homme mais d'un garçon. Par un renversement de situation, elle souligne que malgré ses diplômes, son père est désormais au chômage. À la différence du film *Rue des prairies*, le père est déstabilisé dans son autorité. D'abord parce que sa fille ne veut pas reproduire une pratique classique, se trouver un homme pour devenir femme, puis mère et ainsi de suite, ensuite parce qu'elle lui signifie son échec dans un modèle qu'il défend pourtant, celui de la réussite par les études. Le père quitte donc d'abord la chambre, comme une fuite de la situation. Puis il revient pour mettre cette fameuse « gifle » qui apparaît cette fois-ci non comme une réaction éducative, mais comme une volonté de rétablir un ordre qui n'est plus.

Mais la sanction n'est pas forcément physique. Elle peut être aussi la volonté de rétablir des règles reposant sur les droits et devoirs. Ken Loach, dans *Looking for Eric*, montre en 2009 comment un père rappelle à ses fils qu'ils n'ont pas à se comporter comme s'ils étaient à l'hôtel, qu'ils peuvent bénéficier de droits, dans ce cas, prendre un repas, s'ils remplissent leurs devoirs. Les devoirs des parents vis-à-vis des enfants ne valent que si les enfants respectent leurs devoirs à l'égard de leurs parents !

Émanciper

Émanciper est donc l'objectif ultime de l'éducation, c'est « conduire hors de ». Ce qui ne veut pas dire être totalement libre, puisque cette liberté est conditionnée par des responsabilités définies par l'acquisition des valeurs et des connaissances et validées par différents acteurs de l'éducation.

Dans *Mary Poppins*, Robert Stevenson trouble les spectateurs en 1964. Moins qu'un film sur comment éduquer ses enfants, Mary Poppins est en réalité un conte initiatique à destination des parents, ce qui se comprend d'ailleurs par la séquence finale dans laquelle le père comprend enfin que sa mission paternelle ne se limite pas à apporter un cadre confortable à ses enfants. Alors qu'il s'est fait licencié de la banque dans laquelle il travaillait et pour laquelle il consacrait tout son temps, il comprend enfin que les vraies valeurs reposent dans le souci de consacrer du temps à ses enfants. En réparant le cerf-volant cassé après un mauvais usage par ses enfants, il vient corriger une mauvaise expérience de ses enfants tout en les invitant à recommencer. La chanson et l'image du cerf-volant proposent de fait une interprétation double. Cela rappelle qu'il est l'objet qui a libéré le père de son travail, il est aussi le symbole de l'acte éducatif : « Laissons-les s'envoler », retenus par un fil invisible. Le « les » est à la fois les cerfs-volants et les enfants. La responsabilité reposant dans le fil permettant de les récupérer quand une erreur est faite. Mary Poppins a de fait moins éduqué les enfants à être de futurs adultes que leur père à le devenir !

L'émancipation des enfants vient donc de la liberté accordée par les parents à leur progéniture sans pour autant la laisser livrée à elle-même. Dans *Attention ! Une femme peut en cacher une autre* en 1983, Georges Lautner montre comment le personnage interprété par Miou-Miou est conduit à laisser son fils se faire à manger seul à midi. Mais le fil du cerf-volant est ici remplacé par le fil téléphonique qui permet à la mère de donner les conseils à son fils devant faire face à une panne de four. Être autonome est déjà le début de l'émancipation. Cette autonomie ne se fait pas forcément en rupture avec la famille et l'affection parentale. Elle passe aussi par un mimétisme du monde adulte puisque le garçon transforme sa cuisine en restaurant pour ses camarades, employant tous un vocabulaire de consommateurs aguerris ! Autonomie enfin avec transgression des principes donnés par la mère puisqu'il fait payer ses convives quand elle croit qu'il leur fait juste à manger.

L'autonomie passe donc par le libre-arbitre impliquant de fait un point de vue personnel, une indépendance de jugement. Dans *Le cercle des poètes disparus*, Peter Weir réalise en 1989 un film devenu culte sur un enseignant ne faisant pas que transmettre un savoir, mais également un esprit critique. Dans une séquence fameuse, il convie ses élèves à monter sur son bureau pour voir la salle de classe d'une autre manière. Ce changement de point de vue, également transgression à un ordre établi, est aussi une manière de comprendre que le monde ne se regarde pas seulement

d'une seule manière. S'émanciper, c'est aussi parfois regarder la même chose mais sous un angle différent. C'est s'inscrire dans un même espace mais avec son propre regard, son propre avis. C'est oser.

De fait, l'émancipation comme objectif de l'éducation semble rejoindre le principe premier qu'est l'acquisition de valeurs. Dans *Spider-Man* de Sam Raimi en 2002, Peter Parker, qui vient de découvrir ses dons nouveaux, se sent épris de liberté, fait ses choix en contradiction avec certains des principes que lui a transmis son oncle. Or celui-ci lui rappelle qu'« un grand pouvoir implique de grandes responsabilités ». Phrase à double sens évidemment dans cette situation, car elle s'adresse à celui qui devient Spider-Man. Mais l'oncle l'ignorant évoque lui le pouvoir de la jeunesse, de la liberté. Et pour lui, l'émancipation n'est pas irresponsabilité et être libre n'exonère pas de ses devoirs et de ses valeurs.

De même, l'émancipation ne constitue pas la fin de l'acquisition du savoir. Dans *No et moi* Zabou Breitman adapte en 2010 le livre de Delphine de Vigan et montre comment une élève de collège va réaliser un exposé sur les SDF pour son professeur de français. Dans ce cas, l'école et le professeur ne sont pas les transmetteurs du savoir, mais sont des éléments de médiation entre ceux qui apprennent et le monde inconnu pourtant si proche. La construction de son savoir par l'exposé est aussi émancipateur à condition évidemment d'être acteur de ses recherches, le tout avec le soutien et l'accompagnement lointain mais sûr de l'enseignant, qui laisse s'envoler son élève tout en la maintenant par le fil.

Conclusion

Le cinéma est donc un art formidable pour témoigner des caractéristiques d'une société puisqu'il est un art qui plonge le spectateur dans l'illusion du réel qui n'est que le vraisemblable. À bien y regarder, le cinéma est aussi un témoin non par son aspect narratif mais aussi par les choix qui sont faits. Si l'école est souvent montrée au cinéma, l'éducation est présentée le plus souvent en dehors de ce cadre, et parfois même contre lui. Mais le plus évident est la représentation des agents de l'éducation des enfants. Dans le réel, ce sont surtout des femmes, qu'elles soient les mères, les enseignantes ou les nourrices et de fait, la place des femmes dans l'éducation est prépondérante. Or, le cinéma surreprésente la place des hommes dans cette mission. Celle des femmes étant le plus souvent oubliée ou marginalisée : la mère est morte, ou elle a abandonné sa famille, ou elle est absorbée par autre chose. Le père, l'oncle ou simplement l'homme font office de maître d'un ordre encore paternaliste. Cela vient à la fois d'un art encore sous influence masculine – que ce soit à la production ou à la réalisation – mais cela vient aussi d'une société qui place encore le père ou l'homme dans un statut symbolique important d'autorité dans un système, familial ou social, reposant sur un ordre masculin. Or, la transmission de ces principes au

cinéma doit apparaître socialement vraisemblable et pas forcément en phase avec la réalité vécue. Ce qui explique pourquoi même des réalisatrices peuvent reproduire une représentation masculine du schéma éducatif.

C'est donc en toute logique qu'en 1963, Georges Lautner réalisait *Les tontons flingueurs*. Ce film est devenu culte et raconte les tribulations d'un oncle improvisé devant soudain prendre en charge l'éducation de sa désormais nièce. Et alors qu'il découvre celle-ci avec un dénommé Antoine en train d'écouter de la musique « douce » et partiellement dévêtus, il doit aussi affronter des remarques désobligeantes à son égard et contestant son autorité. Ce qui valut alors une des répliques les plus célèbres d'Audiard : « Patricia mon petit, je ne voudrais pas te paraître grossier et encore moins vieux-jeu ; l'homme de la pampa parfois rude reste toujours courtois, mais la vérité m'oblige à te le dire. Ton Antoine commence à me les briser menu ! ».

En une réplique, Lautner rappelait les principes traditionnels de l'éducation reposant sur une autorité verticale face à la contestation des plus jeunes, notamment par la remise en cause des connaissances des adultes, le tout provoquant un rappel des valeurs et des principes puis d'une sanction pour aboutir au rétablissement de l'ordre ! Ce qui vaut dans une comédie de 1963 n'est de fait pas si éloigné de ce qui arrive dans le domaine de l'éducation telle que le ressentent les spectateurs d'aujourd'hui. Pas sûr en revanche que ce modèle soit celui correspondant à ceux préconisant une mutation des méthodes et principes éducatifs !

Dialogue avec le monde politique

CORINNE NARASSIGUIN

ANNIE GENEVARD

PAUL VANNIER

ALAIN AVELLO

PHILIPPE MEIRIEU

FRANÇOIS ERNENWEIN¹ : Les Semaines sociales préconisent des pistes, des expérimentations pour que des expériences soient menées en matière d'éducation². L'objectif est de faire évoluer le système, d'éviter l'échec et le décrochage scolaire. Ces expérimentations pourraient être généralisées. Elles portent sur le rôle et la place des familles dans le système éducatif, sur l'ouverture de l'école au monde, sur le tutorat et sur l'autonomie des établissements, et ont vocation à s'étendre. Tous ces sujets sont controversés dans le débat politique, les points de vue ne sont pas unifiés sur cette question. Il vous est proposé, vous qui êtes engagés dans la vie politique, après avoir pris connaissance de ces propositions, de les évaluer, de nous dire ce que vous en pensez, d'en souligner l'intérêt éventuel, les limites aussi, et ce qui pourrait manquer dans ce livre ouvert. Chacun de vous répondra donc sur ces trois points :

1. La proposition avec laquelle vous êtes le plus en accord.
2. Celle avec laquelle vous êtes le plus en désaccord.
3. Celle que nous aurions dû, selon vous, promouvoir.

¹ François Ernenwein, rédacteur en chef à *La Croix*, présidait la séance.

² Lire le « Livre ouvert de l'éducation » en page 137, dont une synthèse avait été présentée en préambule de cette table-ronde.

CORINNE NARASSIGUIN¹ : Toutes mes félicitations pour ce travail conséquent qui va plutôt dans le sens de ce que nous avons tâché de faire depuis 2012, pour refaire de l'éducation le premier sujet, le premier projet, le premier budget. Nous nous sommes attachés à panser les blessures infligées à l'école pendant les 10 années précédentes, qui ont vu notamment la suppression de 80 000 postes dans l'Éducation nationale et celle de la formation des enseignants. Mais cela ne peut pas suffire. Votre travail nous permet d'envisager la suite, de continuer à améliorer la qualité de l'Éducation nationale, la vie des élèves et des enseignants dans l'école. Parmi ces pistes de travail, nombreuses sont celles qui rejoignent celles que nous avons dégagées au Parti socialiste dans un des cahiers de la présidentielle, qui s'intitule « Apprendre pour s'émanciper vers l'éducation continue ». Nous proposons un droit au voyage qui va dans le sens d'une des propositions que vous avez faites. Vous nous avez demandé de nous appuyer sur trois points que je vais détailler.

I. Inciter l'enseignement privé à faciliter la mixité scolaire

Nous apportons notre soutien à votre proposition d'inciter l'enseignement privé à faciliter la mixité sociale. À l'exception de certaines régions comme le Nord ou l'Ouest où cette mixité sociale existe, l'absence de mixité sociale caractérise Paris, notamment, et la plupart des grandes villes, ce qui contribue à l'aggravation des inégalités.

Le débat récurrent à ce propos porte sur la question de l'homogénéité : est-ce une bonne chose ou pas ? Les études les plus récentes convergent vers les mêmes conclusions : la mixité a des effets positifs ou neutres sur les résultats scolaires de l'immense majorité, à l'exception d'une petite élite. Les effets de la mixité en termes de cohésion sociale sont toujours positifs pour tous les élèves, y compris pour la petite élite qui a tout intérêt à être entourée d'élèves ne venant pas du même milieu, un atout pour leur vie professionnelle future. C'est pourquoi nous voulons encourager la mixité sociale et l'hétérogénéité des niveaux dans les classes, en veillant à la favoriser autant entre établissements qu'au sein d'un même établissement. Le risque des classes par niveau est de regrouper certains élèves – venant en majorité de milieux défavorisés – dans des « classes poubelles », ce qui a un effet dévastateur. 10 % des élèves de 3^e se trouvent dans ce qu'on appelle des collèges « ghettos », comprenant plus de 60 % d'enfants d'ouvriers ou dont les parents sont au chômage ou inactifs.

Du fait de l'assouplissement de la carte scolaire depuis 2007 et de la liberté totale de recrutement dans les établissements privés, on voit s'accroître au niveau national une tendance à une ghettoïsation par le haut dans les établissements privés. La liberté de recrutement, le classement des établissements en fonction des résultats scolaires, la logique de territoire – les établissements privés sont plus implantés dans

¹ Corinne Narassiguin est porte-parole du Parti socialiste.

les quartiers plus favorisés, surtout dans les capitales régionales – ont mis à mal la mixité sociale, ce qui a un impact direct sur le secteur public. Si les parents les plus favorisés choisissent de mettre leurs enfants dans le privé, cela appauvrit mécaniquement la mixité sociale dans les établissements publics. Il faut s’attaquer à ce problème dans les régions où il est le plus répandu, en l’appréhendant de façon globale : carte scolaire, liberté de recrutement. Cette dernière ne peut plus être totale, car on ne peut pas dissocier dans une démocratie le principe de liberté du principe d’égalité. Si on privilégie l’un au détriment de l’autre, on a un système contraire aux valeurs démocratiques et de ce que doit produire l’école dans la République.

Nous avons lancé une expérimentation ministérielle de mixité sociale à la rentrée 2016 à laquelle participe l’Enseignement catholique, ce dont nous nous réjouissons. C’est en accord avec les statuts de l’enseignement catholique de France, car il y est précisé que l’école catholique est une école pour tous et porte une attention plus particulière à toutes les formes de pauvreté. Il faut que chacun mette ses principes en cohérence avec ses pratiques.

2. Donner davantage d’autonomie aux établissements scolaires

Cette proposition nous semble dangereuse. Ce n’est pas un rejet total, mais une contestation pour mieux circonscrire et conditionner cette proposition. Nous rejetons l’autonomie des établissements pour recruter les enseignants, car elle risquerait d’aggraver les écarts entre établissements selon l’attractivité du territoire et annoncerait la fin de la logique de service public d’éducation, susceptible de créer des déserts éducatifs. Pour nous, la libéralisation du recrutement des enseignants n’est pas une bonne solution pour l’école et ouvre la porte à ce que proposent certains candidats de droite sur le statut des enseignants.

Concernant l’autonomie pour les projets pédagogiques, nous serions d’accord, mais sous certaines conditions. Les réformes du collège entamées à la rentrée 2016 ont donné une certaine autonomie aux équipes pédagogiques pour mieux adapter leurs projets aux besoins réels des élèves. Mais il faut veiller à ne pas avoir une autonomie totale qui donnerait lieu à une compétition entre les écoles. Il existe déjà une forme de libéralisation avec le choix des options et des langues. Si nous renforçons cette tendance, nous risquons de favoriser les parents qui ont déjà tous les codes et qui pourraient se conduire en consommateurs de l’école. Il est important pour nous que les objectifs pédagogiques restent des objectifs nationaux. Nous devons demeurer foncièrement jacobins sur les finalités de l’école, tout en étant radicalement girondins sur les modalités. À partir du moment où les objectifs pédagogiques sont uniformes au niveau national, nous pouvons alors envisager de donner à chaque établissement plus de moyens pour adapter des méthodes pédagogiques à la réalité de son contexte géographique et aux besoins particuliers de certains élèves, afin de lutter contre les échecs scolaires.

3. Rattraper les décrocheurs scolaires

Vous avez beaucoup de bonnes propositions pour prévenir l'échec scolaire, mais rien pour ceux qui ont déjà décroché, pour lesquels ces mesures de prévention ne sauraient suffire. Nous avons mis au point, depuis 2012, pour ceux qui ont déjà décroché, les écoles de la 2^e chance. 39 structures de retour à l'école existent à la rentrée 2016 contre 12 en 2012. Nous avons mis en œuvre le droit au retour en formation initiale pour les jeunes âgés de 16 à 25 ans sortis du système éducatif sans diplôme ou avec simplement un baccalauréat général. Nous avons déjà distribué 15 000 bourses de reprise d'études à la rentrée 2016. Nous avons mis en œuvre un droit à la réorientation au cours des premières semaines de rentrée scolaire pour les élèves de lycée professionnel qui se seraient trompés dans leur choix et souhaiteraient changer de voie. Et aussi un droit à la réinscription dans leur établissement pour les élèves ayant échoué au baccalauréat et aux examens professionnels. Ces exemples ont produit des résultats : nous sommes passés de 140 000 à 98 000 décrocheurs entre 2012 et 2016, soit une baisse de 29 %. Il faut continuer dans cette voie, renforcer le développement de ces structures de la 2^e chance, s'assurer de la généralisation du droit au retour à la formation initiale et à la réorientation et continuer à imaginer d'autres propositions pour permettre à ceux qui sont sortis du système d'y revenir et d'y réussir.

ANNIE GENEVARD¹ : Le choix du sujet de votre session est judicieux et pertinent, car il est au cœur de la réflexion politique en cette période préélectorale.

1. Donner davantage d'autonomie aux établissements scolaires

Cette proposition rejoint une préconisation forte de ma famille politique. L'autonomie est une notion à laquelle tout le monde n'accorde pas le même sens. Je me retrouve dans l'acception que vous lui donnez. Pourquoi l'autonomie ? À l'évidence, et je crois que c'est un consensus à peu près partagé par l'ensemble de la sphère politique, nous avons un système trop rigide du fait de sa centralisation ; il faut lui donner de la souplesse, même si certaines choses doivent continuer de relever du national.

Tout d'abord, il convient d'élaborer un projet pédagogique adapté à l'établissement. Tous les établissements n'ont pas le même public scolaire, ni les mêmes problématiques, le même environnement, et l'adaptation du projet pédagogique est déjà une première étape dans l'autonomie. Il y a la question sensible du recrutement des enseignants, point qui fait débat sur le plan politique. Les établissements peuvent d'ores et déjà recruter des enseignants dans des disciplines déficitaires. Nous préconisons de le développer très progressivement, car il s'agit de passer d'un système

¹ Annie Genevard est déléguée générale Éducation pour Les Républicains. Son intervention était pré-enregistrée et retransmise sur grand écran pendant la session.

à un autre. L'autonomie consiste à faire appel à une équipe de direction, à ce que le chef d'établissement puisse recruter ses adjoints et, pourquoi pas, ses enseignants. Elle ne peut pas être disjointe de la notion de responsabilité. Qui dit autonomie dit responsabilisation des chefs d'établissements et des équipes pédagogiques et cela passe par l'évaluation, point que vous proposez : évaluation continue des équipes éducatives et des établissements. Les parents ont le droit de savoir l'évaluation qui est faite de l'établissement dans lequel se trouve leur enfant. Cela se fait pour les lycées, aucune raison que cela ne se fasse pas dans le reste du secondaire, voire dans l'élémentaire. Autre point important : dans la définition donnée de l'autonomie, c'est la notion de communauté éducative. On voit les limites d'un exercice trop solitaire de l'enseignement. Il faut créer une communauté éducative, c'est un des points forts de l'enseignement privé auquel l'enseignement public devrait réfléchir.

2. Ouverture de l'école au monde

Nous n'avons pas de proposition à bannir car la générosité transparait au fil du projet. On sent la volonté de considérer la dimension humaine de l'école et des élèves. Un point sur lequel je serais plus réservée concerne l'idée selon laquelle il faudrait ouvrir l'école au monde, ouvrir les lieux d'éducation à la société, ce projet qui consiste à faire de l'école une « maison commune » dans laquelle chacun peut venir chercher ou apporter sa contribution : entreprises, collectivités, religions, associations. Je considère qu'il y a là un point de divergence presque philosophique. Je serais plus proche de la conception de l'école de Jules Ferry, qui voulait faire de l'école un asile inviolable, un lieu préservé des turbulences du temps. Je suis davantage sensible à cette dimension-là qu'à celle d'une ouverture qui ferait entrer dans l'école tout un chacun, apportant sa contribution, mais aussi peut-être ses exigences. Ce point nous a longtemps opposés avec le gouvernement qui a une approche trop sociale de l'école. Cela ne veut pas dire que l'école doit être indifférente aux grands enjeux sociaux et sociétaux, mais elle a une mission spécifique. Il faut remettre l'école à l'endroit, la recentrer sur ses missions dont on s'est un peu trop écarté, avec les problèmes qui en ont découlé. Cette idée, qui irrigue le document, me paraît discutable.

3. L'apprentissage des savoirs fondamentaux

Nous sommes unanimes à mettre en exergue un point qui nous paraît capital : l'apprentissage des savoirs fondamentaux, lire, écrire, compter, calculer, connaître l'histoire de son pays. Nous avons des indicateurs préoccupants en la matière : un élève sur cinq ne maîtrise pas la lecture correctement. Avec l'affaiblissement de l'évaluation, la disparition du redoublement, on voit arriver au collège des enfants qui déchiffrent, mais ne possèdent pas cette lecture aisée et fluide nécessaire à l'apprentissage de toutes les autres disciplines. La situation est alarmante également pour les mathématiques, ce qui est préoccupant pour une grande nation

mathématique comme la France, qui doit tenir ses promesses dans ce domaine si elle veut rester compétitive. Aujourd'hui, en 3^e, un élève sur cinq est incapable de résoudre un problème du niveau de CM2.

Concernant l'histoire, nous défendons la nécessité de connaître l'histoire de France. S'approprier le récit national, c'est aussi construire une base de connaissances qui nous est commune, ce qui nous semble important pour la réussite personnelle de l'élève.

Même si notre ministre de l'Éducation nationale vante les progrès en matière de lutte contre le décrochage scolaire, nous avons 2 millions de jeunes hors cursus scolaire ou professionnel, chiffre qui doit nous inciter à reprendre cette question des savoirs fondamentaux. Il faut donc savoir choisir ses batailles : si la base n'est pas acquise, c'est vain, et c'est même une trahison de l'école de ne pas donner à tous ses élèves la maîtrise de ses savoirs. La vraie démocratisation de l'enseignement est là.

PAUL VANNIER¹ : Permettez-moi d'abord de vous remercier pour votre invitation, de remercier les organisateurs, les bénévoles mobilisés pour cette session annuelle des Semaines sociales de France, de vous remercier enfin pour votre contribution à l'organisation du débat public sur l'école en permettant à des responsables politiques de venir vous présenter leurs analyses et leurs propositions.

L'école en effet est une question politique. Elle ne relève ni d'évidences ni d'un bon sens supposément partagé. Elle est dans la société et non à l'extérieur ou à côté de celle-ci. Nos propositions pour l'école sont ainsi inséparables de l'ensemble de celles de notre programme politique. Ce programme nous l'avons nommé « L'Avenir en commun », c'est celui de Jean-Luc Mélenchon et de La France insoumise, mouvement en soutien duquel mon parti, le Parti de Gauche, est pleinement engagé.

Vous m'invitez à identifier un point de convergence avec vos propositions, une mesure que nous ne retiendrions pas et enfin à attirer votre attention sur un aspect manquant selon nous dans votre document de synthèse.

I. Favoriser la compréhension mutuelle entre les enseignants et toutes les familles

Je vais ainsi commencer par identifier ce qui fait, immédiatement, accord entre nous. Nous nous retrouvons dans plusieurs des propositions de votre levier « Famille et parentalité ». Par exemple dans la volonté de « promouvoir l'accueil de la petite enfance ». Mais notre point d'accord principal tient dans la nécessité de donner une place plus grande qu'elle ne l'est aujourd'hui aux parents d'élèves dans la vie des établissements. Cet objectif rejoint notre projet politique. Nous voulons refondre notre démocratie en bâtissant une Sixième République fondée sur l'implication citoyenne. Nous voulons en effet parvenir à l'exercice d'une citoyenneté intégrale associée à

¹ Paul Vannier est secrétaire national à l'Éducation du Parti de Gauche.

des droits nouveaux et notamment pour les parents d'élèves qui voudraient participer à la vie des établissements scolaires. Cette aspiration rejoint vos préoccupations quant à la place des parents dans l'école. Vous voulez en effet voir mis en œuvre dans tous les établissements des « espaces-parents ». Vous souhaitez « favoriser la compréhension mutuelle entre les enseignants et toutes les familles de la maternelle au lycée ». Nous partageons ce souci et considérons que l'organisation actuelle n'est pas satisfaisante. Elle ne favorise pas l'implication des parents d'élèves et elle est souvent source d'oppositions artificielles entre parents et enseignants.

L'organisation actuelle renvoie en effet les parents qui souhaitent s'impliquer à un cadre les cantonnant, de facto, à la défense d'intérêts particuliers. Leurs interventions sont ainsi le plus fréquemment limitées à des interrogations sur les notes ou les sanctions de certains élèves, à des tentatives d'immixtion dans le champ pédagogique pour juger les méthodes des enseignants. Tout cela est source de malentendus.

Nous proposons, pour y remédier, un statut pour les parents d'élèves élus, un statut reconnu dans le code du travail et le code de la fonction publique qui garantirait, notamment, le droit à des journées de formation, mais aussi à des décharges de temps de travail (comme pour les élus municipaux). Ce temps rendu disponible permettrait la meilleure « information des parents [quant au] fonctionnement de l'institution scolaire » que vous recherchez. Il permettrait aussi la prise en charge de l'organisation des espaces-parents dans chaque établissement. Les parents d'élèves élus seraient ainsi replacés dans une fonction leur permettant de défendre l'intérêt général, celui de tous les parents. Cette organisation clarifierait enfin nombre de situations. Vous soulignez en effet la nécessité d'une « bonne compréhension par les parents du système scolaire et des rôles de chacun ». Là encore, nous nous rejoignons. Un nouveau statut pour les parents d'élèves préciserait leur champ d'intervention à celui des questions d'intérêt général. L'organisation pédagogique des établissements restant strictement réservée aux professionnels de l'enseignement.

2. Donner davantage d'autonomie aux établissements scolaires Pousser les alliances régionales des métiers et des talents

En revanche, nous ne retiendrions pas vos propositions visant à accroître l'autonomie et à la régionalisation de l'éducation. Le renforcement de l'autonomie des établissements et la territorialisation de l'école caractérisent les politiques éducatives conduites depuis au moins 10 ans. La contre-réforme Chatel du lycée, elle-même inspiratrice de la contre-réforme du collège, la régionalisation du service public d'orientation, la contre-réforme des rythmes scolaires, toutes ces mesures sont inspirées par la même idéologie et conduisent à la balkanisation de notre système éducatif. Elles sont ainsi à l'origine d'une aggravation de la concurrence entre les établissements, d'une dépossession du métier d'enseignant et d'un creusement des inégalités au détriment des élèves. Vous proposez aussi de permettre la sélection

des personnels par le chef d'établissement. Vous proposez également l'instauration de contrats d'objectifs et de moyens liant écoles, collèges et lycées aux rectorats. Ce modèle conduirait à créer une « offre » éducative, variant d'un établissement à un autre, et ainsi à installer une véritable logique de marché, exacerbant les stratégies de contournement et renforçant, in fine, la ségrégation scolaire.

Nous partageons le même constat : « les inégalités grandissent » à l'école. Mais pour les combattre, il faut davantage de République, c'est-à-dire plus d'égalité et non pas davantage de dérogation au cadre. Voilà pourquoi le programme de Jean-Luc Mélenchon inscrit en son cœur la garantie du cadre national des programmes et des diplômes.

Comme vous, nous savons « l'hétérogénéité des publics » qui fréquentent les bancs de l'école. D'un établissement à l'autre, d'une classe à l'autre, au cours même de l'année, les élèves sont différents. Ils évoluent, ils changent, ils progressent. Il faut donc un rapport constamment réadapté à cette pluralité de situations éducatives. Cette capacité à l'adaptation nécessite l'absolue garantie du principe de liberté pédagogique des enseignants. Or, l'autonomie des établissements n'est pas source de « liberté », mais d'entraves, d'immixtion de la hiérarchie dans les pratiques pédagogiques, d'une multiplication des contrôles associés au renforcement des prérogatives à évaluer. L'autonomie est de ce fait source de dépossession pour les enseignants et rime davantage avec management qu'avec capacité à s'adapter.

La territorialisation de l'école, qui serait aggravée par la régionalisation de la voie professionnelle que vous préconisez, c'est enfin la mise à mal d'un principe fondateur : la laïcité. Vous invitez, dans le cadre de l'établissement autonome, à la multiplication d'« alliances des métiers et des talents ». Elles viseraient à « doper l'employabilité », c'est-à-dire à répondre aux exigences des entreprises, en particulier des plus grandes. Cette soumission aux fins économiques de l'école encouragerait l'immixtion des intérêts patronaux et marchands en son sein. Or, l'école se doit de conserver sa neutralité. Elle est le lieu de l'éducation de consciences en formation. De ce fait, elle doit préserver les élèves de toute influence extérieure et garantir la liberté de conscience. Voilà pourquoi Jean-Luc Mélenchon propose à la fois l'abrogation du Concordat mais aussi de mettre fin à tous les partenariats entre l'Éducation nationale et le Medef qui veut soumettre l'école pour satisfaire ses intérêts.

L'émancipation est notre boussole. Si la qualification est l'une des finalités de l'éducation, elle ne peut se penser dans une perspective utilitariste qui consisterait à faire coïncider formation et besoins immédiats des entreprises. Ces derniers ne peuvent en effet se formuler qu'à court terme en raison des caractéristiques mêmes d'une économie largement financiarisée. Ces besoins sont de ce fait contradictoires avec l'ambition émancipatrice, donc de long terme, qui doit toujours guider la scolarité. En outre, la régionalisation de l'enseignement, et en particulier de la voie professionnelle, conduirait à une spécialisation territoriale des établissements

devant désormais faire coïncider leurs filières de formation aux besoins économiques des bassins d'emplois locaux. Au déterminisme social s'ajouterait alors l'assignation territoriale.

3. La gratuité

Notre projet est celui d'une école de l'égalité et de l'émancipation. Aussi, nous voudrions, pour conclure, vous convaincre de faire du combat pour la gratuité l'une de vos priorités. Car ce combat est de nouveau d'actualité. Principe fondateur, la gratuité est en effet gravement mise à mal. La contre-réforme des rythmes scolaires a transformé le temps passé par les enfants à l'école en marchandise. En permettant de rendre payant l'accès aux ateliers périscolaires, elle a conduit nombre de communes à passer des appels d'offres, comme pour n'importe quel autre marché public, pour organiser les TAP (temps d'activités périscolaires). 40% des familles doivent aujourd'hui payer pour permettre à leurs enfants d'accéder au périscolaire, ou, pour le dire autrement, de ne pas être mis à la porte de l'école le vendredi à midi ou le mardi à 15 h.

L'austérité gouvernementale, administrée localement par les exécutifs socialistes et Les Républicains, conduit à la remise en cause de la gratuité des transports, de la cantine, des matériels. Dans les années 1980, l'ensemble des départements assuraient la gratuité des transports scolaires. Aujourd'hui ils ne sont plus que 11. Dans la Somme, les aides dont bénéficiaient 7 000 familles modestes pour les cantines ont été supprimées à la rentrée. Dans l'Essonne, la gratuité de la cantine pour les familles les plus pauvres n'est plus. La chasse aux pauvres est devenue la spécialité des élus du Front national. Au Pontet, en juillet 2014, le maire frontiste annonce la fin de la gratuité de la restauration scolaire pour les plus pauvres. À Villers-Cotterêts, en septembre 2014, les frais de restauration scolaire sont augmentés. À Mantes-la-Ville, l'arrivée du FN à la mairie s'accompagne de la fin de la gratuité du périscolaire.

Le combat pour la gratuité est un combat pour l'égalité d'accès de tous les élèves à l'école. Le combat pour la gratuité, c'est aussi un combat contre la pauvreté et de ce fait un combat pour assurer à tous les élèves les conditions matérielles nécessaires à leurs apprentissages et à leur réussite. L'école est aujourd'hui confrontée comme jamais au développement de la pauvreté. Un récent rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale estime à 1,2 million le nombre d'enfants pauvres. Le phénomène gagne du terrain. Dans son rapport annuel publié le 17 novembre 2016, le Secours catholique mesure la progression du nombre de personnes en situation précaire à 2,7 % en 2015 par rapport à 2014. C'est la conséquence de l'aggravation du chômage, résultat de l'échec des politiques économiques et sociales conduites ces deux derniers quinquennats.

Pour répondre à cette urgence, Jean-Luc Mélenchon propose un ensemble de mesures visant à assurer la gratuité réelle de l'éducation publique, y compris les

cantines, les transports et les activités périscolaires, à fournir gratuitement aux élèves les manuels scolaires ainsi que leurs fournitures sans marques, pour assurer une réelle égalité des conditions entre élèves et lutter contre l'intrusion marchande à l'école. Nous pouvons financer ces mesures par une révolution fiscale remettant en cause les privilèges fiscaux comme ceux dont profitent les grands groupes privés de soutien scolaire. En interrompant le programme d'équipement en tablettes numériques de l'ensemble des collégiens de 5^e qui coûtera 3 milliards d'euros. En réservant l'argent public au financement de l'école publique ou en luttant contre la fraude fiscale qui représente 80 milliards d'euros par an. Nous pouvons réaliser l'école de l'égalité et de l'émancipation. Nous pouvons préparer un avenir en commun.

ALAIN AVELLO¹ : Laissez-moi tout d'abord vous remercier pour votre invitation à m'exprimer, à l'occasion de votre session annuelle, au nom du mouvement politique que je représente aujourd'hui devant vous : le mouvement patriote qui soutiendra la candidature de Marine Le Pen à l'élection présidentielle. Sachez ensuite qu'en charge des questions scolaires au sein de ce mouvement, j'ai bien sûr pris connaissance, et avec le plus vif intérêt, de votre « Livre ouvert de propositions pour l'éducation » : on ne manque pas d'y percevoir la conscience qui est la vôtre des enjeux, de l'importance primordiale de l'école dans la réussite individuelle et collective des enfants et des jeunes que la nation lui confie ! Soyez enfin convaincus que je me félicite de la démarche qui est la vôtre : inviter de la sorte à prendre tour à tour la parole, des responsables politiques issus des différents partis et mouvements, manifeste votre attachement au pluralisme des positions et des expressions, et donc votre souci d'une démocratie active et vivante !

Toutes choses me conduisant à me prêter du meilleur gré à l'exercice que vous nous proposez, même si les positionnements que je soutiendrai aujourd'hui devant vous, et dont je tiens à préciser d'emblée qu'ils ne présagent pas, sans restriction du moins, des propositions que Marine Le Pen choisira de faire aux Français – son Projet pour la France ne sera connu que fin janvier ou début février –, même si ces positionnements donc, iront souvent à l'encontre des propositions portées par votre « Livre ouvert ».

Plus que sur une proposition en particulier, c'est de fait sur les constats que vous dressez que je vous rejoins surtout : oui, et pour vous citer, « notre pays [...] tend à se diviser en communautés, à perdre de vue un « bien commun » pour lequel s'engager et se battre », j'ajouterai simplement que lutter contre la montée des communautarismes qui fragmentent la société et la menacent des conflits les plus graves, passe par une éducation visant à donner le sentiment d'une commune appartenance à la seule communauté qui vaille : la nation ! Oui, et pour vous citer encore, « on voit aujourd'hui que les inégalités grandissent entre établissements, au détriment

¹ Alain Avello est président du collectif Racine (les enseignants patriotes).

des plus fragiles », et j'ajouterais que ces inégalités n'ont malheureusement cessé de croître depuis une bonne trentaine d'années, que l'école a bel et bien cessé, et depuis longtemps, d'être un vecteur d'égalité. Et que cela est l'œuvre commune des politiques scolaires menées aussi bien par la gauche que par la droite, par l'UMP que par le PS !

1. Créer une option « engagement civique et citoyen »

Alors, je vous rejoins totalement sur cette proposition particulière visant à renforcer, dans le cadre des enseignements, le sens de l' « engagement civique et citoyen » – c'est en effet un impératif de premier ordre, face à la montée des communautarismes –, mais je ne crois pas du tout que l'EMC, l'Enseignement moral et civique, fournisse le cadre où ce très légitime objectif puisse être atteint. L'instruction civique est un vœu pieux des ministres successifs, qui n'a dans les faits accouché, pour en citer les deux plus récents avatars, que de l'ECJS (Éducation civique, juridique et sociale) ou de l'EMC, lesquels ne sont certes pas des enseignements à part entière. Pourtant un véritable enseignement civique n'a jamais autant été nécessaire qu'aujourd'hui !

C'est pourquoi l'une de nos propositions est de remplacer l'EMC par un enseignement civique et juridique à part entière que nous projetons — le projet de loi est d'ores et déjà écrit — de nommer « Civisme et droit », qui sera dispensé, comme il se doit pour un véritable enseignement, par des professeurs spécifiquement recrutés — nous créerons un CAPES de droit —, et dont le principal objectif sera de pleinement assimiler chaque enfant, chaque jeune à la nation.

2. Davantage d'autonomie aux établissements scolaires Le « socle commun de compétences »

Concernant le deuxième point, à savoir les inégalités croissantes entre établissements, si je ne puis donc que vous rejoindre totalement sur le constat, et déplorer avec vous la situation, je me situe par contre en opposition totale avec les propositions que vous faites, particulièrement lorsque vous envisagez de « donner davantage d'autonomie aux établissements scolaires (notamment sur l'élaboration du projet pédagogique et le recrutement des enseignants) ». Alors que vous envisagez comment combler les écarts d'égalité entre établissements, les solutions que vous avancez vont, de notre point de vue, dans le sens de plus d'inégalités encore ! Je voudrais dire, à l'encontre de ces solutions, tout mon attachement, tout notre attachement à l'égalité républicaine, à l'égalité de tous les élèves devant les enseignements dispensés, quelle que soit la zone géographique où se situe leur établissement, à la stricte égalité aussi au niveau des critères de recrutement des enseignants. Que les « inégalités grandissent entre établissements », et ce constat ne peut donc qu'être partagé, ne traduit nullement la faillite d'une administration au niveau national, mais est au contraire la conséquence directe de l'autonomie excessive qui leur est accordée.

Même si, pragmatiquement, nous faisons la différence entre les établissements secondaires, dont la trop grande autonomie pose donc problème, et les établissements primaires auxquels il s'agira, au contraire, d'accorder davantage d'autonomie. Nous prévoyons à ce titre la création d'un statut administratif commun à ces deux types d'établissements (ou groupes d'établissements). Il faudra donc, au contraire de ce que vous envisagez, recentraliser l'administration de l'Éducation nationale, au moins partiellement et provisoirement, car c'est la première condition de la réforme, et tout particulièrement des mesures d'urgence ! Cette recentralisation s'impose non seulement donc pour combler les inégalités entre les établissements, mais aussi et surtout pour que l'école redevienne un vecteur d'égalité entre les élèves.

Jamais l'école – ce constat fait l'unanimité – n'a été aussi inégalitaire qu'aujourd'hui : les inégalités sociales d'origine ont été par elle amplifiées, à mesure qu'ont été revus à la baisse les contenus enseignés et le niveau d'exigence. Pour que l'école donne des chances égales à tous les enfants et les jeunes et qu'elle puisse par là même remédier aux inégalités sociales, il faut qu'elle renoue pleinement avec sa mission d'instruction, que des enseignements exigeants soient dispensés à tous les enfants, selon leurs compétences et leurs efforts, en permettant de la sorte, pour reprendre le mot de Paul Langevin, « la sélection des meilleurs par la promotion de tous » ! Le mouvement que je représente devant vous aujourd'hui tient par-dessus tout à cette exigence républicaine de premier ordre !

Aussi, est-ce avec beaucoup de regrets que j'ai lu, au nombre de vos propositions, celle de reconduire le principe du « socle commun de compétences », lequel n'a jamais signifié le moindre souci des fondamentaux, mais s'est traduit par un moins-disant en termes d'instruction, et, plus généralement, celle de privilégier l'objectif du « vivre ensemble » sur celui, tellement plus noble, de l'émancipation par l'instruction. Mais il est vrai que la nature de votre engagement n'est pas immédiatement politique, comme vous l'admettez vous-mêmes : vous œuvrez, comme vous le dites donc, dans le sens d'un « changement des mentalités » que vous appelez résolument de vos vœux, et ne prétendez donc pas, comme vous le dites encore, « prôner une énième réforme ». Eh bien mon engagement, qui est, au contraire du vôtre, pleinement assumé comme politique, est au contraire nourri par la conviction profonde que les mentalités sont prêtes pour la Réforme, non pas certes « une énième réforme », mais un Grand plan de redressement de notre système scolaire, qui, en renouant avec le bon sens, et en retrouvant tout aussi bien une ambition pour l'avenir de chaque enfant, de chaque jeune, et donc une ambition pour l'avenir collectif de la nation, sauvera notre école du naufrage.

Chef de file des enseignants patriotes, c'est à l'élaboration de ce Grand plan que je travaille depuis plusieurs années. Vous pourrez ainsi prendre connaissance des « 100 propositions pour l'école et l'université de demain » que j'ai eu l'honneur et le plaisir de remettre, fin septembre, à l'occasion de sa première convention prési-

dentielle, à Marine Le Pen. Ces propositions ne manqueront pas de nourrir le projet qu'elle présentera d'ici quelques semaines aux Français, projet qui jettera les bases du redressement national et donc, tout aussi bien, de celui de l'école, service organique de la République.

PHILIPPE MEIRIEU¹ : C'est aujourd'hui, 20 novembre 2016, le 27^e anniversaire de la Convention internationale des droits de l'enfant dont la France est signataire. Il n'est donc pas inutile de rappeler que plus de 10 % des enfants vivent, sur notre planète, dans des situations de guerre, plus de 26 000 décès d'enfants pourraient être évités chaque jour, près de deux milliards d'enfants subsistent tant bien que mal avec moins de 30 € par mois, plus de 100 millions vivent dans la rue, 400 millions sont exploités au travail dans des conditions indignes. Rien qu'en Afrique, plus de 180 millions d'enfants n'ont pas accès à l'école et, dans le monde, près de 35 % des mineurs ne bénéficient d'aucune scolarisation. En France même, on estime à 1 200 000 le nombre de familles en grande difficulté pour scolariser leurs enfants. J'ajoute qu'en France, aujourd'hui, plusieurs centaines d'enfants sont sous le coup d'une menace d'expulsion avec obligation de quitter le territoire national, en contradiction flagrante avec la Convention internationale des droits de l'enfant qui garantit à tout enfant, où qu'il soit, le droit à l'éducation, le premier droit des enfants. C'est pourquoi je ne peux qu'approuver sans réserve l'exigence de tous les intervenants : oui, chaque enfant doit accéder à la maîtrise des savoirs fondamentaux, lire, écrire, compter, mais aussi penser, comprendre (et ne pas réagir de manière pulsionnelle). Gardons bien tout cela en mémoire en « jouant le jeu » de l'interlocution avec vos propositions. Sinon, nos « intentions » risquent de n'être qu'une litanie de bons sentiments.

I. Une école ouverte au monde

C'est, évidemment, une voie que les écologistes ne peuvent que valoriser. Mais une éducation ouverte au monde ne veut pas dire ouverte aux quatre vents ni à n'importe quoi. C'est une éducation ouverte à cette réalité du monde concret et vivant qui, parfois, aujourd'hui, est totalement absente de l'éducation. J'insisterai sur le déficit majeur que représente, pour un grand nombre d'enfants, la coupure radicale avec la réalité des êtres et des choses, aujourd'hui remplacée par la virtualité des écrans. Un certain nombre d'enfants ne savent pas comment se font les œufs et croient que c'est en criant sur les tomates qu'on les fait pousser plus rapidement. Ils ont perdu tout contact avec le réel. Or, pour se développer, un enfant a besoin de retrouver ce contact avec le monde et de découvrir, par là, les contraintes de la fabrication et les joies de la création. Il nous faut une école qui se dégage de la fascination pour des études entièrement spéculatives. Tous les travaux dont nous disposons

1 Philippe Meirieu est représentant Éducation de Europe Écologie-les Verts (EELV).

montrent qu'il n'y a pas contradiction, mais complémentarité entre activité manuelle et activité intellectuelle. C'est parce qu'un certain nombre d'enfants sont privés du rapport aux objets qu'ils basculent dans une vie psychique complètement pathologique. C'est parce qu'ils n'ont pas cette régulation par le faire qu'ils sont aujourd'hui dans un activisme pulsionnel particulièrement préoccupant.

Nous sommes favorables à l'ouverture de l'école à des « activités vraies », exigeantes tant sur le plan de l'attention, de la compréhension que de l'exécution, comme, par exemple, les activités artistiques et manuelles. J'ai visité, en compagnie de Boris Cyrulnik, la Finlande, pays plutôt bien placé dans les classements internationaux et où chaque élève trouve tout naturel de travailler, chaque année, trois jours en cuisine à aider les cuisiniers, trois jours auprès des personnels de service et trois jours à la documentation. Ils découvrent là la réalité du métier et des métiers de l'école, la vie sociale dans sa complexité, une vie où les autres ne sont pas à leur service, mais une vie où tous sont solidaires.

Il est nécessaire également d'ouvrir l'école sur ceux et celles qui peuvent l'enrichir et, en particulier, sur l'artisanat de proximité. Beaucoup d'enfants manquent terriblement d'imagination quant à leur avenir. Beaucoup vivent dans le fantasme, l'illusion, qu'ils vont gagner beaucoup d'argent dans des open spaces alors que nous savons qu'ils seront à la fois plus heureux, plus épanouis sur le plan personnel, mais peut-être aussi sur le plan social, s'ils sont ébénistes ou feronniers. Mais ils ne le savent pas parce que l'artisanat de proximité ne leur est jamais présenté directement et qu'ils ne le rencontrent pas au quotidien. La Finlande propose aux garçons comme aux filles deux demi-journées, dont l'une est consacrée aux métiers du bois et de la mécanique et l'autre à tous les métiers de l'intérieur, de la cuisine à la couture. Les élèves découvrent non pas ce dans quoi ils vont échouer, mais ce qui leur permettra peut-être de rattraper un échec et de réussir dans d'autres domaines. Nous sommes tout à fait favorables à cette ouverture-là qui, si elle se fait sous l'autorité et le contrôle des enseignants, peut permettre une multitude de découvertes sans basculer dans la dispersion.

Mais une « école ouverte sur le monde », c'est aussi une école de l'entraide. Le système éducatif français a longtemps misé sur l'entraide entre élèves, en particulier entre les plus grands et les plus jeunes. Nous nous sommes privés aujourd'hui de cette entraide en regroupant systématiquement les élèves par âge et par niveau et en considérant que des élèves qui échangent entre eux comptent nécessairement contre le maître. Ce faisant, nous nous privons d'une ressource colossale, celle de l'interaction entre pairs et entre générations. C'est pourquoi j'approuve l'idée de l'école comme « maison commune » où les adultes devraient pouvoir venir le soir, l'après-midi, travailler, réfléchir. À titre illustratif, un lycée en France est utilisé 180 jours par an et entièrement vide le reste du temps, avec tout le matériel à disposition. Alors ouvrons l'établissement autour d'équipes solides et stables, en lui permettant

d'accueillir le plus grand nombre pour des activités et des apprentissages de haut niveau, sans y perdre son identité et sa finalité.

2. Donner davantage d'autonomie aux établissements scolaires

La notion d'autonomie me paraît problématique. Car elle renvoie à deux perspectives bien différentes. Cela peut être (et cela le devient facilement) la mise en concurrence et la logique de marché. Cela peut être la liberté de recruter de bons professeurs dans de bons établissements avec de longues listes d'attente pour les enseignants comme pour les élèves. Et, pour ceux qui ne trouveront pas de place dans les bons établissements, il y aura des établissements garderies où l'on fera le strict minimum. Cette autonomie-là est dangereuse, car elle est génératrice d'inégalités, de concurrence, mais aussi de communautarismes, religieux ou idéologiques.

En revanche, il y a une autre manière de concevoir l'autonomie, évoquée par ma collègue Corinne Narassiguin. J'ai souvent employé sa formule : nous avons aujourd'hui un système girondin sur les finalités et jacobin sur les modalités. Alors que le principe républicain, c'est tout le contraire : il faut y être jacobin sur les finalités et girondin sur les modalités. La réalité d'aujourd'hui est purement « gestionnaire » et brouille les repères : entre le lycée public du Parc à Lyon, qui scolarise les meilleurs élèves avec un système de sélection très perfectionné, et le collège Jeanne d'Arc à Décines, établissement privé qui fait un effort considérable pour les élèves en grande difficulté, le plus laïc, et je dirais même le plus républicain, n'est pas nécessairement celui que l'on pense. Il y a des formes d'autonomie qui, au sein même de l'enseignement public, sont des formes d'entre soi insupportables qu'il conviendrait d'examiner de près et de ne pas cautionner systématiquement simplement parce qu'elles auraient le soutien d'un certain nombre de lobbies puissants. Je pense, pour ne pas les nommer, aux classes préparatoires aux grandes écoles.

C'est pourquoi je défends une autre idée de l'autonomie, jacobine sur les finalités, girondine sur les modalités. Il y a moyen de penser une autonomie à partir d'objectifs communs autour d'un cahier des charges précis qui devrait s'imposer à tout établissement. Chaque établissement doit expliquer comment il met en place et construit les relations avec les parents. Il est évident que, par exemple, dans la Vallée de la Plasturgie près d'Oyonnax, où les deux tiers des parents sont turcs et ne parlent que le turc, il est de la responsabilité locale d'associer les parents, comme dans tous les établissements, mais en laissant l'équipe pédagogique choisir les moyens les plus adaptés et qui ne seront pas ceux des collèges des centres-villes.

Aujourd'hui, certes, on contrôle le nombre d'heures effectuées dans chaque discipline, mais, pour le reste, tout le monde fait à peu près ce qu'il veut. Il n'y a pas de cahier des charges. Il faut inverser la vapeur et c'est pourquoi nous sommes favorables à une autonomie des modalités autour de finalités clairement définies par la puissance publique. Un établissement doit établir des relations avec les parents,

former des délégués d'élèves, avoir une politique documentaire et cette politique doit être claire. Les équipes doivent être mises dans des situations de responsabilité et disposer des moyens pour trouver les moyens les plus adaptés à leur situation.

3. La défense des classes rurales

Plus d'égalité dans les dotations aux établissements

Dans le même ordre d'idées, il me semble important d'intégrer un élément dans votre travail : je vais me faire le défenseur des petites classes rurales. Il se joue là aujourd'hui, à travers une notion à interroger, celle d'« économie d'échelle », quelque chose de très pervers. Certaines classes rurales ne doivent pas être fermées, contrairement à ce qui se passe, ni systématiquement regroupées car le tissu rural a besoin de ce tissu scolaire pour l'irriguer en profondeur. À force de vouloir faire des économies d'échelle sur le plan de la gestion, on construit des usines à gaz qui génèrent de la violence sur le plan des relations entre les personnes. Le coût sociétal des « économies d'échelle » est invisible mais souvent gravissime.

Enfin et c'est le point qui me semble manquer dans votre projet, il y a un problème de dotation en matière d'établissements privés et publics. Dans un collège en REP (ex-ZEP), il y a bien des postes supplémentaires, mais si on calcule le budget consolidé (avec le coût des salaires, moindre car il y a plus de débutants, de contractuels et de vacataires) et que l'on y ajoute le fait qu'il y a moins de sections et de langues, on s'aperçoit que nous donnons bien plus pour un collège de centre-ville que pour un collège de ZEP (alors qu'officiellement c'est le contraire). Nous sommes dans une hypocrisie absolue qui fait que l'argent va systématiquement aux riches. La ministre de l'Éducation nationale a fait une proposition il y a deux ans qui a fait l'objet d'une expérimentation que je considère comme la ligne directrice de ce vers quoi nous pourrions aller : proportionner le budget consolidé de tout établissement (avec les salaires) au niveau social des élèves qui y sont scolarisés. Cela aussi bien pour le public que pour le privé sous contrat d'association. Une telle mesure est un peu complexe à mettre en œuvre – quoique des simulations existent – mais elle ne serait que justice au regard de l'accroissement des inégalités qui est le phénomène majeur de l'évolution de notre système éducatif.

Débat

FRANÇOIS ERNENWEIN : Le Modem avait été invité à prendre la parole, mais il n'a pas pu ou su se libérer. On voit à ce stade du débat que des propositions nombreuses viennent amender, compléter et enrichir ce que les Semaines sociales ont imaginé. L'un de vous souhaite-t-il intervenir sur un point ?

CORINNE NARASSIGUIN : Je constate une grande convergence dans les opinions exprimées, surtout sur le sujet de l'autonomie. Annie Genevard, du parti Les Républicains, est la seule à s'être prononcée pour l'autonomie, ce qui est cohérent avec la vision des candidats à la primaire de droite prônant une libéralisation de l'école, qui remettrait en cause ce qu'est censée être l'École publique et en faire une école de la concurrence entre établissements, de la sélection précoce. Revenir à l'apprentissage à 14 ans, à l'orientation des élèves dès 11 ans, nous semble peu en adéquation avec le développement de l'enfant. Oui pour les ouvrir à des activités diverses pour qu'ils se rendent compte de leurs talents et de leurs goûts et qu'ils envisagent toutes sortes de métiers, mais vouloir les sélectionner et les enfermer si tôt, ce n'est pas acceptable.

Quand Alain Avello se prononce contre l'autonomie parce qu'il faudrait recentraliser pour lutter contre les inégalités sociales, j'y vois une contradiction. Nous avons besoin d'une forme d'autonomie locale pour nous adapter aux différents contextes géographiques et sociaux. Notons que la pratique des élus FN quand ils sont au pouvoir – Paul Vannier en a fait la liste, comme retirer la cantine gratuite aux chômeurs, par exemple – n'est pas vraiment représentative d'une politique soucieuse de lutter contre les inégalités sociales à l'école.

Annie Genevard a un problème avec le concept de la maison commune – excellente proposition, à mon avis – et offre la vision d'une école protégée des turbulences du temps, comme si on devait éduquer les enfants dans une bulle en dehors de la société. Le rôle de l'école est de former des citoyens, d'apprendre à penser, de les aider à se construire comme individus dans le monde dans lequel ils grandissent. Cette conception est inquiétante dans la mesure où Annie Genevard soutient les mouvements qui remettent en cause la venue d'associations dans les écoles pour parler de la lutte contre les discriminations, de l'égalité entre homme et femme, alors que cela fait partie de ce que doit être l'éducation publique. Apprendre à respecter chaque être humain dans l'intégrité de ce qu'il est en tant qu'être humain et dans la totalité de sa complexité, est une mission importante. Quand elle place l'histoire dans les enseignements fondamentaux, de quelle histoire parle-t-on ? Qui l'écrit ? Est-ce « nos ancêtres les gaulois » ?

Je suis en désaccord avec Paul Vannier à propos de la sensibilisation aux métiers et au monde économique dans l'école, qui craint de livrer ainsi l'école publique au Medef. Certes, l'école n'a pas vocation à résorber le chômage à court terme dans les régions, mais sensibiliser enfants et parents, comme le propose Philippe Meirieu, à la variété des métiers est très positif. Nous sommes tous pour la mixité sociale et l'égalité de dignité des différentes filières, mais... plus pour les enfants des autres, car nous avons encore des préjugés par rapport à certaines filières éducatives ou métiers. La question qui se pose est celle de la valorisation des différents types de métiers, qui doit entrer dans l'école. En revanche, concernant la formation professionnelle pour

adultes, la coopération régionale qui tient compte des besoins économiques réels du territoire me semble une bonne chose.

ALAIN AVELLO : J'ai été visé à deux reprises, notamment à propos de la sélection précoce qui serait vectrice d'inégalité. C'est bien au contraire, un vecteur d'égalité. J'en veux pour preuve l'échec massif du collège unique auquel ont conduit les réformes successives qui n'ont fait qu'amplifier son caractère de nivellement par le bas. L'apprentissage à 14 ans qui se trouvait et se trouvera dans le programme de la candidate du FN n'entend pas pour autant signifier d'enfermer les enfants dans la voie professionnelle. Nous n'envisageons pas la possibilité pour les enfants de partir en apprentissage dès l'âge de 14 ans sans un système de passerelle et d'alternance au niveau du collège. Pour reprendre la citation de Paul Langevin, compagnon de route du PCF, qui exprimait ce qu'est l'égalité républicaine bien comprise, il s'agit d'assurer la sélection des meilleurs par la promotion de tous, c'est-à-dire de donner à chaque enfant – ce qui suppose une sélection – la possibilité de se réaliser au mieux, de ses compétences, de ses talents et bien sûr de ses efforts.

PAUL VANNIER : Nous n'intervenons pas tous à cette tribune avec le même statut. Annie Genevard et Corinne Narassiguin sont comptables de la situation de l'école. Elles représentent les partis au pouvoir ces dix dernières années qui ont mis en œuvre les politiques qui sont à l'origine de la situation dégradée de l'école. Je ressens un certain malaise quand j'entends Mme Genevard évoquer la nécessité de préserver d'influences extérieures les établissements scolaires alors même que Nicolas Sarkozy a signé des partenariats entre l'Éducation nationale, l'Institut de l'entreprise et le Medef.

Quand j'entends Corinne Narassiguin, porte-parole du PS, nous dire se méfier d'une autonomie exacerbée, je me rappelle le décret Hamon et je constate les effets de la réforme du collège, mise en œuvre par le gouvernement qu'elle soutient. Je sais ce que sont les « Campus des métiers », nés de la loi Peillon de 2014, qui soumettent dans les territoires le service public d'éducation aux besoins des grandes entreprises. En Seine-et-Marne, Walt Disney et Manpower ont des partenariats avec des lycées, des IUT, des BTS, pour que ces établissements offrent la main-d'œuvre attendue par ces entreprises.

Il y a cet héritage, celui d'une école fermée par jour depuis 10 ans. Ces dix dernières années, 3 300 ont fermé. La destruction du service public touche aussi la voie professionnelle et la voie technologique. Pour former aux métiers évoqués par Philippe Meirieu, il faut ré-ouvrir des lycées professionnels. 36 lycées professionnels ont fermé depuis 2012, plus d'une centaine depuis 2007, des classes, des filières professionnelles ont fermé. Il y a un enjeu décisif : élever le niveau de qualification de ceux qui sortent du système scolaire parce que notre économie est aujourd'hui

plus diversifiée, plus spécialisée et que nous rencontrons l'enjeu climatique, qui nécessite de planifier la transition écologique de notre économie. Si nous ne relevons pas ce défi, si nous n'avons pas les ingénieurs, les techniciens, les chercheurs, les scientifiques capables de l'organiser, alors nous courons à la catastrophe.

PHILIPPE MEIRIEU : J'aurais une question à poser à Alain Avello à propos de sa citation de Paul Langevin, « l'égalité par la promotion de tous », qu'entendez-vous par là ? Êtes-vous favorable à ce que tous les élèves de baccalauréat professionnel aient une épreuve de philo ? Pensez-vous normal qu'un tiers des jeunes Français (27%) parce qu'ils se préparent à des métiers comme soudeur ou ébéniste ne puissent pas s'intéresser et discuter de questions aussi essentielles que la vie, l'amour, la mort ? Vous qui êtes professeur de philosophie, que pensez-vous de la promotion de tous dès lors qu'elle écarte un certain nombre de nos élèves de ce qui est le soubassement culturel fondamental à partir duquel ils peuvent construire leur vie ?

ALAIN AVELLO : Je constate que vous avez pris connaissance des propositions que nous avons remises à Marine Le Pen, qui prévoient la suppression de l'enseignement de la philosophie en terminale technologique. Vous avez eu des liens très étroits avec plusieurs ministres de l'Éducation nationale, j'en veux pour preuve les fonctions que vous avez remplies et l'influence que vous avez eue, le plus souvent très négative, à la tête de l'IUFM de Lyon, ce temple du pédagogisme...

FRANÇOIS ERNENWEIN : Tenez-vous en aux faits.

ALAIN AVELLO : L'enseignement de la philosophie n'est pas universel, il n'est pas dispensé dans les lycées professionnels, ce dont tout le monde se satisfait. Très pragmatiquement, je préside un collectif d'enseignants, c'est-à-dire de praticiens, et non pas ces experts que vous fréquentez et que vous êtes. Il s'avère que l'enseignement de la philosophie est quasiment impraticable à raison de deux heures par semaine en série technologique. On demande aux élèves d'être en mesure de réaliser des dissertations philosophiques comme leurs condisciples de terminale générale, alors que la dissertation n'est plus guère pratiquée dans les années qui précèdent, tout particulièrement dans les séries technologiques. Il y a une sorte d'hypocrisie à vouloir enseigner la philosophie en classe de terminale technologique. Mais comme je suis un républicain intransigeant, je tiens au caractère universel des enseignements. Vous n'avez pas retenu l'enseignement que nous comptons créer, intitulé « civisme et droit », un enseignement à part entière qui remplacera utilement en série technologique la philosophie et qui, lui, a vocation à devenir pleinement universel puisqu'il sera dispensé aussi bien en terminale générale, technologique que professionnelle.

PHILIPPE MEIRIEU : En 1989, j'ai fait la proposition que le droit soit enseigné dès le collège et jusqu'à la terminale et qu'un Capes soit créé. Mais j'estime que c'est une tartufferie que de parler de la promotion pour tous en enlevant à une partie de ces « tous », au prétexte qu'ils vont se diriger, dans un premier temps, vers des « métiers manuels », la possibilité de réfléchir sur leur destin et le sens de leur vie.

FRANÇOIS ERNENWEIN : On voit que les Semaines sociales se sont attaquées à une question assez clivante. On verra les choix qui seront faits par les différents candidats à l'élection présidentielle. Les Semaines sociales ont fait leurs propositions et les semainiers pourront mesurer, en regardant les programmes, à quel point leur contribution au débat aura éclairé, ou pas, telle ou telle position de tel ou tel candidat et éventuellement en tirer les conséquences.

Quel avenir pour l'éducation ? De quoi rêvez-vous ?

BOSCO MÉNARD
AMANDINE RIOU
SAMUEL BÉGUIN
ASTRID BARTHÉLEMY
THÉOPHILE GRZYBOWSKI

PIERRE-YVES STUCKI¹ : Nous avons souhaité laisser la parole aux jeunes générations et nous leur avons demandé de se présenter et de répondre à ces questions : quelles attentes, quelle vision avez-vous de l'éducation ? Qu'est-ce qui vous fait rêver ?

BOSCO MÉNARD : Je suis enseignant en lycée technologique à Bobigny. Selon moi, ce qui manque le plus à l'éducation, c'est le temps. On a urgemment besoin de prendre le temps, surtout pour trois différents types d'acteurs concernés par l'éducation. Les premiers, par ordre d'importance croissante, ceux pour qui c'est le plus simple, ce sont les bénévoles et les professionnels de l'éducation. De multiples idées ont été énoncées pour faire entrer les associations dans l'école, pour valoriser les travaux des enseignants qui s'investissent dans des clubs de jardinerie, de musique, de théâtre, au sein de leur lycée, souvent bénévolement. Je pensais qu'il y avait consensus à ce sujet, j'ai compris que certains veulent vraiment sanctuariser l'école.

Les deuxièmes acteurs sont les parents. Il faut redonner du temps aux parents pour élever leurs enfants. J'ai demandé à mes élèves de 1^{ère} leur avis sur ce qu'il faudrait changer. Après avoir proposé de supprimer l'école, puis d'éduquer les professeurs, ils ont parlé d'un problème que beaucoup d'entre eux rencontrent : un manque de présence parentale, surtout ceux qui ont des horaires décalés, vigiles, caissiers, pro-

¹ Pierre-Yves Stucki, vice-président des Semaines sociales de France, présidait la séance.

fessions de santé, personnel de ménage. Je pense que nous avons une responsabilité collective par rapport à ces métiers. Nous faisons attention à ce que nous consommons, nous pourrions faire attention à qui nous rend service et à quelle heure, et permettre à ces gens de retourner auprès de leur famille.

Enfin, troisièmes acteurs, les enfants à qui il faut redonner du temps. Je vais utiliser une métaphore : les programmes qu'on nous propose sont fondés sur l'espoir que les enfants, comme les plantes, croissent tous les ans à la même vitesse. Les plantes, en fait, poussent en fonction de la profondeur de leurs racines, de leur ensoleillement. Or, nous n'avons aucune idée de la profondeur des racines de nos élèves, ni de l'ensoleillement dans leur famille. Il est vain d'espérer qu'ils poussent au même rythme. Il faut proposer des moyens de moduler les temps scolaires, ce que font naturellement beaucoup de professeurs quand ils le peuvent, en proposant des temps d'accompagnement, en s'organisant avec d'autres professeurs pour leur confier des élèves auxquels il manque des bases. Cela devrait être plus institutionnalisé, plus réfléchi et permettre ainsi une école qui s'adapte au rythme de l'enfant plutôt que de lui imposer un rythme programmatique.

AMANDINE RIOU : Je suis représentante du MRJC¹ Franche-Comté et étudiante à Sciences Po. Ce qui me questionne, c'est la cohérence du programme éducatif. Au MRJC, nous avons un « rapport d'orientation » où nous définissons clairement notre objectif et ce que nous voulons inculquer à travers nos projets d'éducation populaire, ce que nous voulons essayer de faire partager aux jeunes. Je ne vois pas de mécanisme dans l'éducation qui nous permette d'avoir un véritable engagement et de dire où nous voulons emmener la jeunesse. Notre objectif, avec l'éducation populaire, est de former une société où les jeunes pourraient avoir une place, construire une action, s'engager politiquement ou socialement, où, avant tout, se sentir bien et se sentir acteur plus qu'observateur. On considère trop souvent les jeunes comme des observateurs et non comme des acteurs. On veut former une jeunesse citoyenne avec l'enseignement moral et civique, mais on ne nous permet pas de nous positionner concrètement sur des sujets. Le débat est quasiment absent dans les écoles, on ne nous donne pas l'occasion de nous exprimer, de nous confronter à différents points de vue sur des sujets de société qui nous concernent tous. On nous donne des leçons qu'on nous demande de restituer par écrit, mais on ne nous demande pas de réfléchir. En classe de philosophie, par exemple, on devrait laisser plus de place à la réflexion, nous laisser exprimer notre point de vue, ce qui nous permettrait de nous connaître et de nous positionner une fois dans la vie active. L'école est le reflet de la place accordée à la jeunesse, car on essaye d'éduquer un peuple pour qu'il exerce sa citoyenneté sans en tenir compte ensuite. J'ai participé à la Journée de la jeunesse lors de laquelle on nous a demandé d'émettre des propositions que nous considérons importantes

¹ Mouvement rural de jeunesse chrétienne.

pour la jeunesse. À chaque étape, on nous demandait d'éliminer des propositions pour n'en retenir finalement que trois, alors qu'elles étaient toutes importantes pour nous. Pourquoi nous donner la parole si c'est pour ne pas nous écouter au final ? Nous demandons à être écoutés.

D'autre part, je viens d'une zone rurale où l'école pourrait être mieux exploitée au niveau local afin de faire revivre des zones de campagne un peu délaissées. Avec le maillage des écoles, les enfants sont envoyés dans les villes avec des écoles de plus en plus grandes sous prétexte de réunir les moyens et leur permettre de mieux étudier. Ils sont soumis à des temps de trajet importants qui peuvent perturber leur rythme. Rassembler les enfants dans les villages créerait de la solidarité, les enseignants s'occupent mieux des enfants quand ils ont de petits effectifs. Il y a des actions à faire avec le local, par exemple avec les personnes âgées qui aimeraient transmettre leur expérience, faire des actions avec eux. C'est dans le partage et l'échange que l'on peut éduquer quelqu'un, lui apprendre la solidarité et le respect.

SAMUEL BÉGUIN : J'ai 19 ans et j'étudie le design graphique à Paris. Cette présentation est assez classique, mais elle ne me correspond pas, et c'est ce dont je voulais vous parler ce soir. Je suis membre des Scouts et Guides de France et, l'été dernier, je suis parti aux Philippines pour construire des lampes solaires avec l'association *Liter of light*. J'ai construit ce projet avec mon équipe : six jeunes de 18 à 20 ans, en autonomie. En montant ce projet, j'ai appris à travailler en équipe, à gérer des conflits, à chercher des fonds, à gérer un projet, mais ces compétences ne sont pas prises en compte parce qu'elles ne sont pas validées par un diplôme. L'éducation a beaucoup à gagner en valorisant ce qu'est une personne dans sa globalité. Cela peut permettre à certains exclus du système scolaire de se sentir valorisés et intégrés. Ces activités qui permettent d'acquérir des compétences et de mieux se connaître doivent être reconnues et valorisées. Il faut un soutien et un cadre adapté pour permettre aux élèves d'avoir des pratiques variées et d'acquérir de l'expérience dans des domaines hors cursus scolaire. Cela passe par la mise en valeur d'acteurs de la société, associatifs, institutionnels ou professionnels, et par la création d'un accompagnement pour aider les jeunes à s'engager et à monter des projets. Il faut apprendre aux jeunes à lier leurs expériences et leurs compétences de façon à mettre en valeur ce qu'ils font et à les aider à comprendre qui ils sont, ce qui passe par la confiance et la responsabilisation. Il faut responsabiliser les jeunes, car c'est ainsi qu'on développe la confiance en soi et qu'on leur permet d'oser et de s'affirmer. Il faut les rendre acteurs de ce qu'ils vivent au quotidien, les impliquer dans les décisions, leur permettre d'être écoutés à l'échelle qu'ils peuvent appréhender – au niveau d'une classe en proposant à des élèves d'en aider d'autres, ou à un niveau un peu plus large, comme un collège ou un lycée où l'on devrait impliquer les élèves dans des processus de décision et pas seulement de consultation. Outre la confiance en soi, cela développe l'esprit critique,

un sentiment d'écoute, d'utilité, ce qui entraîne un bénéfice à la fois commun et individuel. Cela permet d'éduquer des jeunes qui osent, qui montent des projets et en ressortent enrichis et grandis. On pourrait se dire que ce sont des projets qui ne tiennent pas forcément la route, mais on a de nombreux exemples ici comme le MRJC ou Coexister, entièrement menés par des jeunes de moins de 35 ans. En impliquant et en faisant confiance, on peut faire comprendre que notre parole compte, qu'elle peut avoir un impact, peu importe notre âge, et ce en tant qu'acteur.

ASTRID BARTHÉLEMY : J'ai 28 ans et je suis l'ancienne déléguée générale du Réseau français des étudiants pour le développement durable (REFEDD), engagée dans l'enseignement supérieur sur les questions d'éducation populaire, d'environnement et de développement durable.

Quand on parle d'éducation, on oublie un peu l'enseignement supérieur, sujet dont on ne parle pas facilement, ne serait-ce que parce que les programmes ne sont pas gérés par un ministère et que les professeurs sont libres de donner les cours qu'ils ont envie de donner. La gestion des universités n'est pas faite par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Tout un processus et un contexte qui font que l'enseignement supérieur est un sujet délicat à saisir. Le principe de l'enseignement supérieur et de l'éducation est de travailler ensemble, de vivre ensemble et de se former ensemble dans la société dans laquelle on est aujourd'hui et dans laquelle on sera demain. Au REFEDD, la devise est de dire que le monde étudiant est une force essentielle pour construire demain. Je parle du monde étudiant dans sa globalité, c'est-à-dire les étudiants, les enseignants, les administratifs, les institutionnels et les partenaires. C'est tous ensemble que l'on peut construire l'éducation supérieure nécessaire pour que chacun ait sa place dans la société, trouve comment évoluer, se saisisse des opportunités. L'éducation est le point de départ et d'ancrage vers lequel aller pour faire une société plus juste et plus désirable pour tous et toutes demain.

La vie étudiante est importante, les associations sont très présentes et fourmillent de milliers d'idées qu'elles ont envie de mettre au service de leur campus, par exemple. Tout comme le conseil de vie lycéenne, un conseil de vie étudiante a sa place dans tout ce qui est gouvernance de l'établissement, propositions de stratégie politique, de gestion, etc. On peut avoir des choses à dire sur la gestion de son établissement, car on en est usager. L'éducation, c'est le moyen de travailler tous ensemble pour mener des projets à bien.

À propos de pédagogie, on parle de changement de pédagogie en primaire et en secondaire avec différentes pédagogies alternatives, dont l'apprentissage par projets. On a des formations qui fonctionnent par projets tutorés, qui nécessitent de savoir travailler en équipe dans un contexte pluridisciplinaire, on peut avoir des projets au service de la société. C'est demandé par les étudiants parce qu'ils réfléchissent à leur emploi de demain, certes, mais aussi à comment ils ont envie de vivre. L'apprentis-

sage du vivre ensemble et du faire ensemble fera que nous serons dans une société où nous serons bien et où nous aurons la place qu'il nous faut.

THÉOPHILE GRZYBOWSKI : Je suis chargé de mission auprès de l'association Coexister, qui fait travailler des croyants et non croyants et je travaille à l'UFCV, association nationale d'éducation populaire. Je suis aussi assistant d'éducation dans un lycée et j'étudie le droit.

Je n'ai pas de programme politique, mais j'ai des rêves. Je vais en partager trois : j'aimerais que les jeunes puissent expérimenter la différence, qu'on puisse passer du paradigme de la peur de l'inconnu à celui de la curiosité de l'inconnu. Quand on passe, avec Coexister, dans les collèges et les lycées et qu'on discute, on s'aperçoit que beaucoup n'ont jamais vu la différence autrement qu'à travers les réseaux sociaux ou les médias, qu'ils ne l'ont pas vécue, ni expérimentée. Je rêve qu'on expérimente cette différence, qu'on agisse avec la différence, pour nous rendre compte qu'elle est une vraie richesse. J'ai beaucoup appris de gens différents de moi sur le plan social, culturel, religieux et cela m'a questionné : qu'est-ce qui me fait grandir ? Quelle personne je veux être dans ce monde ? C'est pourquoi je pense que l'école doit s'ouvrir sur le réel, car il est très divers et que l'unité de notre pays ne passera que par la diversité.

Mon deuxième rêve est de donner de la place aux jeunes. J'aimerais pouvoir banir tous les conseils consultatifs de jeunes, car ce sont des tartufferies. Je suis sévère car je trouve dommage de cantonner les jeunes à ces conseils consultatifs, ou de ne leur demander leur avis en période électorale que sur les jeunes. Je rêve d'un monde où les jeunes vont pouvoir travailler avec des personnes jeunes depuis un peu plus longtemps, et d'autres jeunes depuis très longtemps. C'est important que cet aspect intergénérationnel soit vécu par les jeunes. Sur le plan politique, combien y a-t-il de moins de 30 ans dans les équipes de campagne des candidats ? Il est important qu'ils aient une place d'action et de décision.

Mon troisième rêve est d'amener les jeunes à avoir une autre réflexion sur les réseaux sociaux qui sont une chance, mais qui ont aussi beaucoup d'effets pervers et sont parfois des lieux de violence inouïe. J'aimerais organiser des états généraux du numérique pour réfléchir sur le sens. À quoi servent-ils ? Comment les utiliser à bon escient ? Je rêve d'avoir une discussion apaisée sur ces questions, car cela va être de plus en plus important pour les générations à venir.

PIERRE-YVES STUCKI : Avez-vous des réactions sur les propositions du livre ouvert ?

BOSCO MÉNARD : Nous en avons discuté ensemble et ce qui nous a paru le plus consensuel, c'est l'année de césure post-bac, d'inciter les jeunes bacheliers à prendre une année pour mûrir, découvrir d'autres choses, sortir du système français. C'est une mesure à appliquer d'urgence.

SAMUEL BÉGUIN : L'idée du portfolio de compétences me paraît très pertinente, ainsi que la formation au long terme. C'est très important de valoriser le fait de vouloir acquérir des compétences et des savoirs diversifiés au cours de sa vie, d'avoir le droit de changer de parcours.

THÉOPHILE GRZYBOWSKI : L'idée de l'ouverture de l'école à des personnes extérieures sur des projets pas uniquement scolaires. C'est un cadre dans lequel les jeunes peuvent grandir et ce droit au réel, au concret, me parle. L'école ne peut pas être fermée, ouvrir l'école à des acteurs extérieurs est fondamental.

ASTRID BARTHÉLEMY : Plusieurs propos m'intéressent. À propos de l'année de césure, une loi est sortie l'été dernier pour favoriser l'année de césure dans le cadre de l'enseignement supérieur comme en Allemagne ou dans le système anglo-saxon où, après trois ans d'étude, on peut prendre un an pour aller explorer le monde. J'ai été déçue par les échanges des politiques de ce matin que je n'ai pas trouvés constructifs. Je n'ai pas retrouvé l'envie de faire en sorte que l'enfant, le jeune, l'adulte en formation, soient au centre des préoccupations.

Renouveler le pacte éducatif

JULIA KRISTEVA

FRANÇOIS MOOG

ÉTIENNE LORAILLÈRE¹ : Julia Kristeva, vous vous définissez comme une humaniste agnostique et, à ce titre, le pape Benoît XVI vous avait invitée à participer à l'une des rencontres d'Assise, en 2011. On se souvient de votre discours à la basilique Sainte Marie des Anges, proposant dix principes pour l'humanisme du XXI^e siècle face aux crises et aux menaces aggravées qui pèsent sur nos sociétés. Nous vous écoutons sur le sujet du pacte éducatif.

JULIA KRISTEVA² : Comment rejoindre cette riche semaine de réflexion que nous sommes invités à clôturer ? Je pense à ma présence aux rencontres inter-religieuses à Assise, où je représentais la première délégation de non-croyants, invitée, en ces lieux, et aux paroles du pape Benoît XVI qui m'ont beaucoup impressionnée : « Personne n'est propriétaire de la vérité. » J'ai entendu ces propos non pas comme une invitation au relativisme, mais comme une reprise dans les temps modernes de quelques propos que je garde au cœur de mes lectures de Saint Augustin. La première pourrait être l'exergue de mon livre³ : *in via in patria*, « une seule patrie, le voyage ». Et quand il décrit la prière catholique il dit cette autre phrase qui nourrit mon enseignement : *quaestio mihi factus sum* « je suis devenu question pour moi-même ». Je

¹ Étienne Loraillère, directeur de la rédaction de KTO, présidait la séance.

² Julia Kristeva est psychanalyste et écrivaine.

³ *Je me voyage. Mémoires*, Fayard, 2016.

crois que ces deux citations auraient pu être le résumé de votre pacte éducatif tel que vous le proposez à l'opinion et aux politiques.

Je vais présenter quelques idées que l'humaniste que je crois être retrouve dans votre projet et votre action et qui nous invitent à essayer de nous rassembler. J'espère me situer dans cet esprit en vous confiant quelques réflexions sur l'humanisme sécularisé et ses difficultés – que je connais, assume et interroge – à répondre au besoin de croire et à son dévoiement dans la radicalisation terroriste. Je ne les confonds pas, il y a un besoin anthropologique de croire, que les religions ont analysé, parfois exploité ou optimisé à leur façon et il y a le dévoiement de ce besoin de croire dans la radicalisation terroriste. Je vous ferai part de mon séminaire « Besoin de croire » qui a été déplacé de l'Université Paris 7-Diderot à la Maison de Solenn, Maison des adolescents (Hôpital Cochin) à Paris.

Pour moi, l'humanisme n'est pas un culte, mais une mise en question

Sous le couvert de la crise économique et politique, nous ressentons la crise de civilisation comme un angoissant abîme, qui s'est creusé depuis au moins deux siècles entre, d'un côté, les ambitions universalistes de l'humanisme issu de la Renaissance et des Lumières françaises et, de l'autre, la « diversité culturelle », y compris religieuse, qui se sent déniée et opprimée, – malgré les efforts de protection, de respect et de cohabitation pour « vivre ensemble ». Je l'entends sur le divan, à l'école, non seulement de la part des musulmans, mais aussi des catholiques.

Confrontés à cet abîme, certains prophétisent le suicide de l'Occident, de l'Europe, de la France ; d'autres en appellent à la soumission. Ce clivage qui est réel génère désormais un état de guerre, frontale ou virale (parce qu'on l'accueille en chacun de nous et qu'elle rencontre un terrain plus ou moins propice, comme les virus), je le ressens et je ne suis pas optimiste. Je me définis comme une pessimiste énergique et je me demande : « Qu'avons-nous à proposer, face à ces déçus de la diversité, aux fous de Dieu, aux kamikazes ? Quelles potentialités, quelles actions pourrions-nous mobiliser pour faire face à cet état de guerre ? »

Un événement s'est produit en Europe et nulle part ailleurs : l'événement des Lumières. En déclarant l'universalité des droits de l'homme, nous avons révélé au monde une nouvelle vision de l'Homme, de l'humain. Je n'entrerai pas dans le détail des bienfaits qui existent, à mon avis, dans cette révolution, cette coupure du fil avec la tradition qui nous a précédés. Mais à force d'insister essentiellement sur cette universalité de nos droits de l'homme, nous courons le risque de transformer l'humanisme en un nouvel absolu, un ersatz de religion : en un théo-morphisme qui prétend surplomber les autres systèmes de pensées et de croyances historiquement constitués. Nous avons tendance à oublier que l'humanisme n'est pas un culte mais une perpétuelle mise en question. Pourquoi ?

La philosophie des Droits de l'homme s'est bâtie sur les humanités, qui ont coupé le fil de la tradition grecque, juive et chrétienne, d'Érasme à Diderot, tout en développant le questionnement présent déjà dans ces sources dont nous nous sommes dégagés. De telle sorte que, l'humanisme n'est et ne sera universaliste que si et seulement s'il est – aussi et simultanément – une permanente mise en question, une inlassable problématisation de ses valeurs, de ses identités, de ses vérités. On entend les politiques parler de nos valeurs, nos programmes. Mettons-les en question par rapport aux compréhensions, aux croyances, aux comportements des autres.

L'humanisme n'est jamais un système, mais une refondation permanente. Je reprends le propos de Pascal : « Un grand point d'interrogation à l'endroit du plus grand sérieux. » Quoi de plus sérieux que Dieu et l'intériorité ?

Force est de reconnaître qu'il nous manque actuellement le langage nécessaire à cette refondation, à cet ajustement. Où le trouver ? Je reviens aux humanités – philosophie, sciences humaines et sociales, histoire des littératures et des arts, ainsi qu'histoire des religions. Voilà les laboratoires de ces langages qui nous manquent, quand ces disciplines élucident les conflits qui explosent dans les mutations de l'espèce humaine que nous vivons, prise en tenaille entre l'accélération des techniques et des mœurs d'une part, l'emprise des fondamentalismes de l'autre ; nihilisme entrepreneurial et fondamentalisme religieux.

Il importe non seulement de les soutenir et de les favoriser, mais aussi et surtout, il importe que le discours politique et médiatique s'en imprègne : afin que le monde globalisé puisse trouver des passerelles entre les diversités, culturelles et religieuses, et remédier au clivage entre sécularisation – que les grandes institutions proposent ou prônent – et ceux qui sont déniés et humiliés, menaçant les fondations de la civilisation, voire l'humain lui-même.

Face aux symptômes mortifères du fanatisme en France – mais ils se répandent partout dans le monde –, je suis de ceux qui proposent un enseignement – enfin sérieux et soutenu – des faits religieux, depuis l'école maternelle jusqu'à l'université et l'entreprise. Par qui ? Par les humanités, précisément : histoire, linguistique, sociologie, théorie de la littérature et des arts, psychologie. Avec elles, il ne s'agira pas de populariser les croyances et les cultes, de propager telle ou telle religion, mais d'en faire des objets de connaissance, d'interprétation, de problématisation. Comme disait ce jeune : « Qu'on puisse prendre la parole, connaître ces valeurs et en discuter entre nous et avec les professeurs. »

La mythologie grecque, la Bible, les Évangiles, le Coran sont les constituants de l'*Homo Europaeus*. Il faut revenir à nos racines pour que nous soyons cet *Homo Europaeus* qui manque précisément aux politiques et explique en grande partie la fragilité du projet européen. Mais aussi l'histoire de l'humanisme – ces combats, ces principes, qui ne sont ni « naturels », ni « évidents », ni « immédiatement accessibles ». Ils sont autant de « diversités culturelles » qu'il s'impose de mettre au centre

de l'attention, si l'on veut éviter la montée de l'extrême droite qui, elle, s'empare des « identités », mais ne les pense pas, ne les problématise pas. Elle ne cherche pas de passerelles, mais les verrouille et les oppose.

Il faut créer, à travers l'éducation et grâce à des mouvements comme le vôtre, des lieux de dialogue approfondis entre théologiens et humanistes qui peuvent contribuer à cette orientation de l'enseignement des faits religieux et créer des lieux où former ceux qui pourraient porter ces faits religieux à la connaissance des jeunes. Le cercle de Montesquieu que nous avons créé au Collège de Bernardins suite à ma rencontre avec Benoît XVI, qui comprend des imams, des rabbins libéraux, des humanistes, des philosophes, va dans cette direction.

Le besoin anthropologique de croire

Des multiples raisons qui poussent au fanatisme nombre d'adolescents et de jeunes hommes et femmes, qu'ils soient des quartiers défavorisés ou d'ailleurs, je relève d'abord leur fragilité psychique – à ne pas confondre avec un quelconque déficit intellectuel. Elle ne se limite pas à la classe d'âge, mais existe comme une « structure adolescente » qui peut perdurer avec l'avancée en âge.

Contrairement à l'enfant qui joue et veut savoir – dont Freud disait : « C'est un chercheur en laboratoire » –, l'adolescent est un croyant. Adam et Ève, Dante et Béatrice, Roméo et Juliette croient dur comme fer que le paradis existe : c'est-à-dire que le partenaire idéal, le métier idéal, le monde idéal existent et sont à portée de main. (Nous sommes des croyants, tous adolescents, quand nous sommes amoureux). La structure adolescente a un besoin absolu d'idéal, pour quitter et remplacer papa-maman, pour se construire une autonomie, une néo-réalité, une nouvelle vie. Le besoin de croire est une composante universelle, sur laquelle se bâtit le désir de savoir.

Une fois convaincu que mon besoin de croire est reçu, accompagné, reconnu, je peux vouloir savoir, je peux le mettre en question. Quand le besoin de croire n'est pas satisfait, il dérive en une maladie d'*idéalité* (terme psychanalytique), c'est-à-dire un dévoiement de l'idéalité dans une revendication destructrice qui colmate la dépression et la dévie en destructivité maniaque, substrat du fanatisme : « Personne ne m'aime, je n'aime personne, je ne suis pas de ce monde, il n'y a plus ni moi ni tu, je vous tue, je me tue... », se dit l'ado déprimé. Son malaise s'achève dans la désobjectivation (le moi se réduit), la désobjectalisation (je ne suis rien, en face il n'y a rien, et je te tue). Nous appelons ces mouvements liberticides issus d'un besoin de croyance non reconnu et dévoyé une *déliation* qui délie le moi et l'autre : il n'y a qu'une néo-réalité négative qui me veut du mal et que je détruis.

Le séminaire « Besoin de croire » à la Maison de Solenn

Je vais rapporter l'exemple donné par des soignants au séminaire « Besoin de croire ». Souad a été hospitalisée pour anorexie grave, froide passion mortifère, accès de

boulimie et vomissements épuisants : la *déliaison* (la déconstruction de soi) est en marche. Ce lent suicide, adressé à sa famille et au monde, avait aboli le temps, avant de se métamorphoser en radicalisation. Le jeans troué et le gros pull flottant avaient disparu sous la burqa. Souad s'emmurait dans le silence et ne décollait pas d'Internet où, avec des complices inconnus, elle échangeait des mails coléreux contre sa famille traitée d'« apostats, pires que les mécréants », et préparait son voyage « là-bas », pour se faire épouse occasionnelle de combattants polygames, mère prolifique de martyrs ou kamikaze elle-même.

D'abord méfiante et taiseuse, rétive à la psychothérapie comme beaucoup d'adolescents, Souad s'est cependant laissée surprendre par la consultation de « psychothérapie analytique multiculturelle » faite avec une dizaine d'hommes et de femmes de toutes origines et de diverses compétences, qui n'interrogeaient pas, ne diagnostiquaient pas, ni ne jugeaient. La jeune fille provoquait en se décrivant comme un « esprit scientifique », forte en maths et physique-chimie, mais « nulle en français et en philo ». Seules les paroles d'Allah l'intéressaient. Dans ces jeux, dans cette détente et cette confiance qu'elle a reprise avec une méta-famille recomposée (l'équipe), elle a commencé à s'intéresser aux autres adolescents qui venaient à la maison de Solenn. Certains lisaient des livres de poètes arabes traduits en français et elle s'est mise à lire, à s'intéresser et aller au cours de français et à jouer avec l'équipe, à renouer avec la langue française, ce qui lui a permis d'entrer en contact avec ses silences et ses angoisses restées ancrées en elle et impartageables. Elle a trouvé des mots et a commencé une analyse avec une thérapeute pour mettre en question sa relation maternelle, la *reliance* maternelle, qui est au fondement du besoin de croire.

Mon maître Roland Barthes disait que si vous trouvez signification dans la plénitude d'une langue, « le vide divin ne peut plus menacer ». La plénitude d'une langue peut aussi remplacer l'emprise d'une divinité totalitaire. Nous ne pouvons la donner que dans une relation étroite qui est celle de psychothérapie en question, mais aussi celle d'une communauté compréhensive qui reconnaît ce besoin de croire et qui lui donne la possibilité de se transformer en désir de savoir.

La transmission des savoirs n'est pas le seul but de l'éducation. Il importe de développer cette appropriation d'une langue liée au corps, au besoin de croire et au désir de savoir ; ne pas se sentir heurté ni par la fragilité, ni par les dérives de ces personnes et encore moins par la violence de ceux qui ont basculé du côté de la radicalisation.

Je citerai cette phrase de Pascal que je fais mienne : « Qui a trouvé le secret de se réjouir du bien sans se fâcher du mal contraire aurait trouvé le point. C'est le mouvement perpétuel. » L'intériorité est ce mouvement perpétuel – en tout cas pour le psychanalyste et je pense pour beaucoup d'entre vous – qui consiste à se réjouir du bien sans se fâcher du mal contraire et qui nous donne cette profondeur, seule valeur à opposer au nihilisme et au radicalisme.

Il est plus qu'urgent de forger et de partager de nouveaux idéaux civiques attractifs pour une jeunesse vécue comme une ressource, et non plus comme un danger. Ses qualités de générosité, de créativité et d'engagement pourraient se déployer dans des métiers à vocation sociale, éducative, culturelle, humanitaire ; dans des ONG, des institutions de coopération, d'entraide, etc. Reconstruire l'Afrique est de ces chantiers qui peuvent passionner les jeunes Européens, mais aussi l'éducation des jeunes filles, le développement des énergies durables, etc. Qui pourrait éveiller, guider, faire aboutir ces désirs ?

Pour refonder l'éducation, faisons une priorité de la formation, assortie d'une valorisation conséquente d'un « corps enseignant et formateur » ; ce dispositif serait voué à l'accompagnement personnalisé du mal-être psychosexuel, du besoin de croire et du désir de savoir des adolescents. Les éducateurs, enseignants, professeurs, auxiliaires de vie, psychologues, mais aussi managers en ressources humaines, entrepreneurs, pourraient créer une véritable passerelle au-dessus de l'abîme qui se creuse et de l'état de guerre qui menace. C'est cela, la priorité mondiale de notre globalisation hyperconnectée. La seule qui pourrait protéger – à travers la diversité culturelle devenue partageable – l'humanité elle-même. Votre semaine sociale invite le pays à poser clairement l'éducation comme la priorité de la campagne présidentielle.

ÉTIENNE LORAILLÈRE : François Moog, on connaît votre travail et votre réflexion à propos de la transmission, de la foi bien sûr, mais aussi de notre héritage culturel. Il y a de vraies fractures en matière d'éducation. Comment peut-on renouveler le pacte éducatif ?

FRANÇOIS MOOG¹

La pédagogie divine, proposition pour renouveler le pacte éducatif

Plutôt que de parler de « pacte éducatif », il pourrait être intéressant de déplacer les perspectives à l'aide d'une image sportive, celle d'un « pack » éducatif, suggérant la nécessité pour les acteurs de l'éducation d'exprimer une volonté commune qui les engage dans une direction partagée. La difficulté qui apparaîtra immédiatement alors est celle des clivages profonds qui apparaissent dès lors que l'on parle d'éducation. Au sein de l'école, il s'agit du clivage classique entre les savoirs disciplinaires et la pédagogie ou encore de l'opposition entre méthodes déductives et méthodes inductives. En formation, le clivage entre formation initiale et formation continue ou entre formation académique et formation professionnelle. Dans le domaine de l'éducation

¹ François Moog est théologien, doyen de l'Institut supérieur de pédagogie à l'Institut catholique de Paris.

en général, des oppositions classiques entre primat de la responsabilité particulière des familles et primat de la responsabilité générale de la société, d'une part, et éducation comme transmission d'un héritage ou comme acquisition de compétences par apprentissage ou encore comme initiation, d'autre part.

Ces débats sans fin se produisent par ailleurs dans le contexte d'un marché de l'éducation en pleine expansion, qui – lui – échappe à tout questionnement et déroule son programme à ses clients. Cette capacité clivante de la question éducative est directement liée au fait que l'éducation est très spontanément un lieu de combat idéologique, car chacun a un avis sur la question et il ne semble pas nécessaire d'interroger cet avis avant de le partager, voire de tenter de l'imposer. Plus encore, ces débats prennent place dans un contexte de crise de la transmission et, loin d'accompagner la crise, ils la favorisent.

Depuis la première session du synode sur la famille, une expression apparaît sur le devant de la scène : la « pédagogie divine »¹. On doit alors se demander s'il s'agit d'une idéologie de plus, voire d'un nouveau lieu commun, ou si cette notion comporte en elle-même une nouvelle manière d'aborder la question éducative et serait susceptible d'ouvrir nos échanges à une fécondité nouvelle, constituant ainsi une nouvelle perspective pour renouveler le pacte éducatif. Une exploration, même rapide, nous permettra de nous faire une opinion sur la question.

La pédagogie de Dieu

Pour un tel parcours, on peut commencer par souligner un premier sens de l'expression, le plus immédiatement disponible : la « pédagogie divine » désigne la pédagogie de Dieu, c'est-à-dire la manière dont Dieu conduit toute vie humaine vers son plein accomplissement. Cette signification de la pédagogie divine appartient au patrimoine dogmatique de l'Église depuis le Concile Vatican II qui, dans sa Constitution dogmatique sur la révélation divine, *Dei Verbum*, parle de l'Ancien Testament en disant que les livres qui le composent « sont les témoins d'une véritable pédagogie divine » (DV 15).

Prévenance et délicatesse de Dieu

S'il n'est pas possible de relire ici l'ensemble de l'Ancien Testament, on peut relever un trait majeur qui est la prévenance et l'extrême délicatesse de Dieu. Elles se manifestent autant dans les écrits de sagesse que dans l'énoncé de la Loi. Ainsi, le livre de la Sagesse annonce un Dieu qui prend soin de tous (Sg 6, 7) et qui gouverne avec bonté (Sg. 8, 1). De la même manière, dans le livre de l'Exode comme dans le livre du Deutéronome, Dieu commence toujours par se faire connaître comme celui

¹ Cf. III^e assemblée générale extraordinaire du synode des évêques sur la famille dans le contexte de la nouvelle évangélisation, *Relatio synodi* (10 octobre 2014), n° 25. Cf. également Pape François, Exhortation apostolique post-synodale *Amoris laetitia* du 19 mars 2016, n° 78 et 297.

qui sauve¹ et par désigner les biens déjà donnés aux hommes avant d'énoncer les commandements². D'abord « Je suis le Seigneur ton Dieu, qui t'ai fait sortir du pays d'Égypte, de la maison d'esclavage » (Ex 20, 1), puis ensuite seulement « Tu n'auras pas d'autres dieux devant moi » (Ex 20, 2. Cf. Dt. 5, 6-7).

Il découle de cette lecture un principe de familiarité et d'amitié. Comme quand Dieu s'adresse à Moïse dans la Tente de la rencontre : « Le Seigneur parlait avec Moïse face à face, comme un homme parle à un ami » (Ex 33, 11). C'est le trait majeur de la pédagogie divine qu'a retenu le Concile Vatican II dans *Dei Verbum* : « le Dieu invisible (cf. Col 1, 15 ; 1 Tm 1, 17) s'adresse aux hommes en son immense amour ainsi qu'à des amis (cf. Ex 33, 11 ; Jn 15, 14-15), il s'entretient avec eux (cf. Ba 3, 28) pour les inviter et les admettre à partager sa propre vie » (DV 2). Cette extrême familiarité qui va jusqu'à exprimer une profonde intimité entre Dieu et les hommes, appartient à la pédagogie divine en ce sens que Dieu a décidé de rencontrer l'homme dans l'histoire et de lui témoigner ainsi son amour et sa tendresse.

Pédagogie du Christ

En toute logique divine, Jésus procède de la même manière dans le Nouveau Testament. En Jésus, la même prévenance et la même délicatesse prennent corps et chair dans l'histoire. Avec tous ceux qu'il rencontre, Jésus met en œuvre cette délicatesse divine qui accompagne chacun vers sa liberté, de la femme adultère à Simon le Pharisien, de Zachée aux disciples d'Emmaüs, de Pierre à Nicodème. Il enseigne ainsi la nécessité d'accorder la plus grande attention à chaque personne en tant qu'elle est toujours en mesure de se laisser toucher par la grâce, la miséricorde, l'amour. C'est le principe d'éducabilité qui est ici dévoilé, selon lequel aucune situation humaine, jamais et en aucune mesure, ne constitue un naufrage définitif car la grâce et l'action salvifique de Dieu sont sans mesure³.

Ainsi, dans le Sermon sur la montagne (Mt 5-7), Jésus manifeste des exigences inouïes : « Si ton œil droit est une occasion de péché, arrache-le et jette-le loin de toi » (Mt 5, 29), « Quelqu'un te frappe sur la joue droite, tends-lui encore l'autre » (Mt 5, 39), « Aimez vos ennemis et priez pour vos persécuteurs » (Mt 5, 44). Mais ces exigences ne sont pas là pour écraser les interlocuteurs de Jésus. D'une part, comme dans l'ancienne alliance, elles sont précédées de l'annonce de la grâce (Béatitudes, discours sur le sel de la terre et sur l'accomplissement de la Loi en Mt 5,

¹ Cf. Olivier Artus, « Une "pédagogie divine" de la Loi dans l'Écriture ? », dans Catherine Fino (Dir.), *Pédagogie divine - L'action de Dieu dans la diversité des familles*, Paris, Le Cerf, 2015, p. 22 sq.

² Cf. Paul Beauchamp, *L'un et l'autre testament I*, Paris, Seuil, 1976, p. 43. On pourra lire, du même Paul Beauchamp, *D'une montagne à l'autre, la Loi de Dieu*, Paris, Le Seuil, 1999, p. 109 : « La loi est précédée par un *tu es aimé* et suivi par un *tu aimeras* : *Tu es aimé*, fondation de la Loi ; *tu aimeras* son dépassement ».

³ Cf. Catherine Fino, « La pédagogie divine, un déplacement du regard : du mal commis vers l'œuvre de grâce », dans *Pédagogie divine...*, op. cit., p. 78 sq.

1-19) et d'autre part, elles ouvrent la possibilité pour tout homme d'accéder à une autre logique, celle du don sans mesure, de la miséricorde sans limite qui opèrent l'accomplissement de la Loi dans la vie des hommes. On retrouve ici la structure de la pédagogie divine : l'accueil inconditionnel des personnes conjoint à une exigence radicale. Mais c'est l'accueil, par la disposition à la grâce qu'il permet, qui précède l'énoncé de l'exigence évangélique. C'est ainsi que, dans l'Évangile, Jésus ouvre une perspective nouvelle en vue de l'apprentissage par l'homme de sa propre humanité sous le régime de la grâce.

On peut reprendre ici les mots du Cardinal Martini pour souligner que « le Christ est celui qui dénoue les situations humaines bloquées et désespérées »¹. Le Cardinal Martini a bien montré comment, dans la manière dont Jésus opère l'œuvre de salut, se dévoile une pédagogie spécifique. Par les miracles comme par ses enseignements, par les rencontres et par le don qu'il fait de lui-même sur la Croix, Jésus conduit chacun à prendre la mesure de sa responsabilité et « à devenir des hommes responsables, capables de discerner les besoins et les souffrances des autres »². Le Christ met ainsi en œuvre une pédagogie qui forme ceux qu'il côtoie à la bonté, à la bienveillance, « à la compassion pour tous les maux des hommes. Ils sont formés à cette ouverture de cœur que l'on reconnaît comme caractéristique de Jésus »³.

Pour renouveler le pacte éducatif

On constate que la pédagogie divine est une notion stimulante, mais elle ne prévient pas contre une possible dérive idéologique. Pour l'éviter, il y a deux opérations à accomplir.

Éprouver la consistance de la notion de pédagogie divine

La première opération est d'explorer la notion de pédagogie divine dans sa complexité et dans sa richesse. Il faut continuer à interroger la tradition biblique, notamment néo-testamentaire afin de comprendre non seulement l'action de Jésus envers ceux qu'il rencontre et qu'il accompagne, mais aussi la manière par laquelle il forme ses disciples à participer à sa mission. Il s'agit de creuser les indices que nous n'avons fait que relever rapidement, en vue de dresser un portrait en relief de la richesse de cette pédagogie divine. Mais cette opération doit conduire également à éprouver la consistance de la notion de pédagogie divine. Un détour par l'histoire serait important afin de montrer comment la foi a entraîné l'Église à développer une grande expertise dans le domaine éducatif⁴. Un détour par la tradition la plus ancienne serait utile pour montrer comment, de Cyrille de Jérusalem à Benoît en

¹ Carlo Mario Cardinal Martini, *L'évangéliste en saint Luc*, Paris, Mediaspaul, 1985, p. 57.

² *Ibid.*, p. 82.

³ *Ibid.*, p. 83.

⁴ Cf. Pietro Cardinal Parolin, *L'Église catholique et l'éducation – intervention au Forum de l'UNESCO « Éduquer aujourd'hui et demain »* (3 juin 2015) § 1.

passant par Augustin, l'Église a conçu l'éducation des personnes comme une mise en œuvre de l'Évangile. Et, depuis Vatican II, un corpus magistériel est également disponible. Ce corpus énonce les principes de l'éducation catholique que sont d'une part l'inaliénable dignité de la personne qui appelle une éducation intégrale en vue du bien commun, et d'autre part le rôle premier des familles qui appelle dans le cadre scolaire la constitution d'une communauté éducative. Il conviendrait de montrer comment ces principes sont fondés dans la pédagogie divine et la mettent en œuvre. Mais dans tout cela, on ne fait qu'élaborer un programme de recherche très programmatique, ce qui n'est pas le propos d'une session des Semaines sociales de France.

La pédagogie divine comme pratique de la bienveillance

La seconde opération consiste à ne pas enfermer la notion de pédagogie divine dans un discours, mais à la laisser transformer les pratiques éducatives elles-mêmes. C'est alors qu'elle pourra devenir une instance de transformation du pacte éducatif et non se présenter comme une idéologie parmi d'autres.

Une première série de propositions est de s'engager résolument dans une pédagogie de la bienveillance. Affirmer la dignité de la personne et son éducatibilité constitue un engagement résolu en faveur de l'autre qui ne peut être considéré a priori que dans sa valeur et sa grandeur. C'est bien ce qu'enseigne notre rapide parcours sur la pédagogie divine et que nous n'avons cessé d'entendre tout au long du Jubilé de la miséricorde : « Dieu ne se fatigue ni ne se lasse. » (Is 40, 28) Il ne s'éloigne jamais de l'homme, son amour est surabondant. Pour l'éducation, cela signifie que l'on ne peut jamais réduire quelqu'un à ses manques, à ses limites, à ses faiblesses, ni même à ses refus. Une pédagogie de la bienveillance oblige à s'adresser à l'autre non pas à partir du mal qu'il commet, mais à partir du bien dont il dispose par grâce et auquel il a déjà consenti. Car éduquer, ce n'est pas réduire quelqu'un, c'est l'élever, le grandir. Éduquer, c'est témoigner envers l'autre une délicatesse qui manifeste le désir d'accomplissement de l'autre. Pour cela, c'est se concentrer sur ce qui appelle à la vie, sur ce qui aide à vivre et à aimer.

Ainsi, éduquer, c'est se déterminer en faveur de ce qui fait grandir et refuser ce qui diminue et avilit. Ce dont il s'agit, c'est bien de considérer l'éducation sous l'angle de la relation. Une relation éducative qui encourage plus qu'elle ne condamne, par le regard et les gestes posés comme par la parole adressée. Alors, éduquer c'est accompagner la manière dont un être humain devient capable de discernement, d'esprit critique, de contemplation, de consentement et de don de soi et cela ne peut se faire que par la bienveillance. Mais il ne saurait s'agir ici de la seule posture de l'éducateur. Une pratique de la bienveillance demande la mise en place de parcours éducatifs qui forment à la reconnaissance de la grandeur de l'autre, à l'empathie, au désir de communion avec l'humanité et à des formes de communication et d'échanges dignes de la dignité de la personne humaine.

La pédagogie divine comme pratique d'unité

Une telle pédagogie de la bienveillance n'est possible que dans le cadre d'une éducation intégrale, c'est-à-dire une éducation qui considère chaque personne dans son unité et sa globalité : « l'homme, corps et âme, cœur et conscience, pensée et volonté », selon les termes du Concile Vatican II¹. Ce dont il s'agit alors, c'est bien de retrouver l'humain dans toutes ses composantes. C'est là que la lutte contre l'idéologie devra être la plus forte. Par nature, une idéologie pense la totalité des choses, alors que l'éducation intégrale pense leur globalité selon les deux principes de l'intégrité et de l'intégration, de la dignité et de la communauté. Pour cela, toutes les options doivent être ouvertes. Le problème avec les idéologies, c'est qu'elles dressent des murs, manquent de nuance et empêchent de penser. Nous devons nous autoriser, au contraire, à penser ensemble savoirs disciplinaires et pédagogie, au nom de la performativité des savoirs qui, par leur transmission et leur réception, appellent à une confrontation avec eux, une détermination de la personne dans sa liberté.

Nous devons nous autoriser à penser la complémentarité des méthodes, l'interdépendance de la formation continue et de la formation initiale, l'interaction de la formation académique et de la formation professionnelle. Mais aussi la nécessaire coopération entre responsabilité des familles et responsabilité des divers lieux éducatifs, dont l'école. Mais, là encore, le besoin premier n'est pas de renouveler des cadres théoriques, mais d'inventer des pratiques : pratiques d'interdisciplinarité à l'école, pratiques renouvelées de formation continue dans les milieux professionnels, pratiques d'interaction entre vie académique et formation professionnelle, pratiques d'action commune entre membres des communautés humaines qui concourent conjointement à l'accomplissement des personnes et au bien commun.

La pédagogie divine comme pratique éducative commune

En conclusion, il nous faut prendre en compte l'ensemble des acteurs de l'éducation, au nom de l'urgence éducative. Dans un monde devenu incertain de lui-même, marqué par l'instabilité et la violence, éduquer n'est pas rien s'il s'agit sans se lasser de désigner le bien, de soutenir la personne et de l'accompagner dans sa croissance. Et si cela signifie qu'il faut former des personnes capables de se construire, de prendre des décisions éthiques, de contribuer à la construction d'un monde habitable pour l'homme, alors nous devons également considérer que chacun de nous est encore en situation d'apprentissage et, en même temps, d'accompagnement de l'autre. Nous sommes tous co-responsables dans le domaine de l'éducation.

Le défi, on le voit, est considérable. Ce que l'on doit comprendre alors, c'est que la pédagogie divine désigne non seulement la pédagogie mise en œuvre par Dieu, mais aussi la pédagogie que nous devons mettre en œuvre pour manifester l'amour miséricordieux du Père. Il est alors nécessaire de poursuivre cette exploration de la pédagogie divine pour mieux mettre en relief que le Christ est un maître et un

¹ *Gaudium et spes* n° 3 § 1.

éducateur avant tout en nous donnant à voir comment il opère l'œuvre de salut. Ce sont bien des pratiques qui sont en jeu.

C'est alors que nous découvrirons deux aspects fondamentaux qui feront de nous des acteurs du renouveau éducatif dont le monde a besoin. Le premier est que, pour changer l'éducation, il faut que nous changions, que nous consentions à nous laisser transformer par l'action en nous du Christ que Saint Augustin désignait sous le nom exigeant de « maître intérieur »¹. Le second est que la ressource première dont nous disposons tant pour nous changer que pour changer l'éducation, c'est l'Évangile. En se présentant non seulement comme un message à transmettre, mais surtout comme un message qui change la vie², l'Évangile est une ressource pour inventer de nouvelles pratiques sociales³ parmi lesquelles l'éducation doit avoir la toute première place.

¹ Cf. *Homélies sur la première épître de saint Jean* III, 13 (BA 76, p. 177-179), *De magistro*, 38-46 (BA 6, p. 77-83).

² Cf. Benoît XVI, Encyclique *Spe salvi* (2007) n° 2 : « l'Évangile n'est pas uniquement une communication d'éléments que l'on peut connaître, mais une communication qui produit des faits et qui change la vie ».

³ Cf. Henri-Jérôme Gagey, *Les ressources de la foi*, Paris, Salvator, 2015, 275 p.

Synthèse

DOMINIQUE QUINIO

Le jeu de mot se voulait porteur de signification. C'est un Livre « ouvert » sur l'éducation que nous avons feuilleté avec vous. Ni vert, ni blanc, mais ouvert. Il est loin d'être complet, bouclé. Le point final n'y est pas mis. C'est à nous tous d'en écrire les prochains chapitres, riches de ce que nous avons entendu, hier dans l'agora, aujourd'hui au cours des échanges avec les politiques. Ces quelques mots ne seront donc pas des mots de conclusion ; ils seront donc plutôt comme une relecture, très subjective et forcément incomplète, de ces deux journées.

Nous nous trouvons devant une urgence éducative : l'expression a surgi à plusieurs reprises. En éducation, nous devons « faire mieux », comme disent les bulletins scolaires. Quelles finalités devons-nous reconnaître à l'éducation, celle qu'apporte la famille, celle qu'apporte l'institution scolaire, celle à laquelle participent tant d'acteurs, dont nous avons pu mesurer l'apport et la créativité, sans toutefois parvenir, parfois, à sortir du face à face entre école et famille, auquel nous ne voulions pas en rester ? L'intervention des politiques ne s'en est pas éloignée.

Avons-nous renvoyé une vision « Bisounours » de l'école, avons-nous trop minimisé les difficultés, les violences et négligé la nécessité de mieux préparer les jeunes à la compétition qui les attendrait dans le monde économique ? Certains, dans leurs réactions, ont pu en juger ainsi. Il me semble que nous avons bien évalué les faiblesses du système français et notamment son incapacité à remédier à l'iniquité sociale : tous les enfants n'ont pas les mêmes chances. Mais il nous fut rappelé que l'école ne devait pas en porter à elle seule la responsabilité : le chômage, la politique du logement, conduisant à un enfermement communautaire, ont leur part dans cet

échec. Pas « Bisounours » donc, mais, volontairement, en toute connaissance de cause, nous avons choisi d'aller vers des solutions, des possibles.

Notre société ne semble plus se reconnaître dans des valeurs communes ; cela a conduit les responsables politiques, au lendemain des attentats de 2015, à s'interroger sur le rôle de l'école dans cette éducation (ou non-éducation) citoyenne. Est-il possible de s'entendre sur un socle commun qui allie l'acquisition de savoirs et de compétences susceptibles d'aider chaque personne à épanouir tous ses talents et à se construire un avenir dans un monde plus mouvant, où, sur le plan professionnel, par exemple, il sera amené à changer de métier ? Des compétences qui ne soient pas seulement intellectuelles, liées à des disciplines, mais des savoir-être, des capacités relationnelles, des capacités de médiation, de créativité. Apprendre non pas seulement ce qui sera utile pour demain, mais ce qui est « vital pour toujours », selon les mots de Pascal Balmand.

Une éducation qui apprend à se respecter, à se reconnaître dans des règles de vie communes ne fait-il pas partie de ces fondamentaux vitaux ? Peut-on forger un socle commun de finalités ? De leurs postes respectifs, dans notre pays laïque, Jean-Louis Bianco et Pascal Balmand n'ont finalement pas vraiment tranché, même si, citant les textes officiels, Jean-Louis Bianco a souligné tout ce que l'on demandait à l'école, et pas seulement l'apprentissage des savoirs. Lui en demande-t-on trop ? Faudrait-il hiérarchiser, prioriser ? Sans doute. « Pas d'enseignement sans vision du monde et de la personne », a résumé Pascal Balmand. Pour lui l'école doit être un lieu d'apprentissage de la fraternité, mot qu'il préfère au trop vague « vivre ensemble ».

Serait-il plus difficile aujourd'hui d'éduquer ? Certes l'environnement a changé. Naguère l'enfant, le jeune, grandissait dans un univers scolaire et amical qui lui proposait un système de valeurs assez proche de celui qu'il connaissait dans sa famille ; aujourd'hui les apports sont multiples, par les médias, les copains issus parfois de cultures différentes, et l'univers numérique. On a vu combien ces nouvelles technologies pouvaient être porteuses d'inquiétudes, mais pouvaient également ouvrir de nouvelles perspectives. L'enseignant, le parent, l'adulte n'est pas le seul détenteur des savoirs. Cela n'abolit pas sa responsabilité spécifique, mais change son rôle. Il doit être présent, témoin du réel face à un monde virtuel, et plusieurs défis lui ont été proposés, celui de la présence, donc, du temps long. Devant les flux d'informations, il doit aider à trier, hiérarchiser, discerner.

Nous avons vu, soit en plénière, soit dans des ateliers ou des « Conversations avec », la féconde expérience des coopérations et des expériences éducatives, des « alliances » que nous appelons de nos vœux et qui ne nous ont pas attendus pour se concrétiser pour le plus grand profit des jeunes. Mgr de Moulins-Beaufort, dans son homélie, mesurant la diversité des partenaires engagés dans de telles alliances, dans un pacte éducatif, insistait sur la nécessité de mener en préalable un travail de recon-

ciliation. Bienheureuse diversité des Forums des Semaines sociales où les héros du magazine Astrapi sont amenés à côtoyer Teilhard de Chardin !

ATD Quart Monde est venu témoigner de cette élaboration commune de solutions, pour le profit des plus fragiles. Comment le sport de haut niveau, la lecture d'une littérature jeunesse, l'engagement dans un mouvement de scoutisme permettent au jeune de mieux se construire, de s'abstraire d'un univers scolaire qu'il perçoit parfois comme trop abstrait ou concurrentiel, pas assez ancré sur la vie. Nous avons vu, avec ATD ou les Apprentis d'Auteuil, combien il était important de partir des besoins des jeunes ou des familles : l'importance de l'écoute et du temps : « Aux Apprentis, on n'efface pas le tableau trop vite ! ». L'Union nationale des associations familiales nous a rappelé le rôle des parents et leur besoin de soutien. Plusieurs intervenants ont réagi à une mise en accusation de ces familles, comme des enseignants, d'ailleurs, qui ne seraient pas assez engagés. Des aides, des soutiens, une formation plus adaptée, le travail en réseau, l'interdisciplinarité peuvent permettre à chacun de mieux assumer sa fonction.

Les fragilités psychologiques ou familiales ont été relevées. L'influence néfaste des images violentes et de certains jeux vidéo fut dénoncée, comme cette injonction véhiculée par les médias et la publicité à ne pas donner de limite à son désir. Il fut conseillé aux adultes de trouver la juste relation avec les ados et les jeunes, ni trop lointaine, surplombante, ni trop « égalitaire », des adultes qui ne les collent pas, mais qui ne les laissent pas tomber. Comme suggérait le jeune enfant témoignant des travaux du groupe enfants-parents : apprendre à éduquer avant d'éduquer.

Même si les conditions de Vigipirate rendent les choses plus compliquées, l'école doit être « une maison commune », un lieu plus ouvert, aux parents, à tous les parents, y compris ceux qui pensent ne pas y avoir leur place parce qu'ils ne parlent pas bien notre langue et ne connaissent pas les codes. Ouvertes aussi aux associations, à la vie de la commune, au monde du travail, aux entreprises, aux artisans. Une école ouverte sur le monde. Un lieu qui encourage les engagements de solidarité. Notre Livre ouvert, rappelons-le, propose que cet engagement soit une option « évaluable » des élèves, une option au bac par exemple.

Avec talent, on nous a montré comment le cinéma a toujours été inspiré par la question de l'éducation, un riche filon. Une éducation comprise au sens large. Merci de cette belle scène, tirée de *La Vie est belle* de Frank Capra où un fils adulte ose dire à son père qu'il ne veut pas marcher sur ses traces professionnelles ; son père, malgré sa déception et ce que cela signifie comme remise en cause de sa propre vie, l'y encourage : il lui donne son bulletin de sortie, il le libère. Chacun aura fait dans sa tête son choix personnel : je ne sais si certains ont vu le film documentaire, *Les pépites*, qui raconte l'histoire d'un couple qui créa une association, « Pour un sourire d'enfant », au Cambodge, pour accueillir les enfants travaillant sur les décharges. Ils les firent parler pour savoir ce qu'ils voulaient : de la nourriture et une école. Cet

homme, filmé peu avant son décès, commentait l'histoire de Monsieur Seguin. On ne devrait jamais apprendre cela aux enfants : cette petite chèvre, parce qu'elle est curieuse, qu'elle veut découvrir le monde, se fait dévorer par le loup, s'énervait-il. Notre société, très préoccupée des normes de sécurité, ne limite-t-elle pas cette aspiration au rêve, à la découverte, à l'émerveillement, à la liberté ?

Beaucoup de nos propositions ont plaidé pour plus de souplesse dans la gouvernance du système éducatif, plus d'autonomie donnée aux établissements, plus de liberté laissée aux enseignants, afin qu'ils soient plus proches des conditions de terrain où ils sont implantés. On a vu, par les diverses réactions politiques, les ambiguïtés de la notion qu'il nous faudra sans doute préciser.

Les jeunes qui nous ont interpellés nous ont demandé du sens, et pas seulement des moyens et des méthodes. Eux aussi ont plaidé pour qu'on leur laisse du temps, du temps pour la maturation.

Deux grands témoins viennent de nous rappeler la beauté et l'exigence de l'acte éducatif. En « pessimiste active », Julia Kristeva, se présentant comme non croyante, a témoigné de son inquiétude devant la radicalisation terroriste. « Qu'avons-nous à proposer aux déçus de la diversité, aux fous de la foi, aux Kamikazes ? » Elle a dit sa méfiance d'un humanisme considéré comme un nouvel absolu, voire comme une nouvelle religion, lorsqu'il devrait être une perpétuelle mise en question. Nous avons négligé, a-t-elle dit, le besoin anthropologique de croire. Et proposa, comme Jean-Louis Bianco l'avait fait, un enseignement des faits religieux, de la maternelle jusqu'à l'université et dans l'entreprise. Avec d'autres mots, des propositions issues de la plateforme collaborative évoquent le besoin d'intériorité, le besoin de silence. La pratique de la philo plus tôt dans le cursus scolaire, pour apprendre le sens du débat, l'idéal de la dissertation, pour promouvoir un débat apaisé. L'école, un « oasis de décélération ».

François Moog, quant à lui, nous a proposé rien de moins, pour renouveler le pacte éducatif, que de nous inspirer de la pédagogie divine. Non pas comme une méthode magique à absolutiser mais comme une inspiration qui oblige à une conversion personnelle. Prévenance et extrême délicatesse. Bienveillance et exigence, maîtres mots de cette pédagogie. Comme la conviction du principe d'éducabilité de tous : aucune situation humaine, jamais, ne constitue un naufrage définitif ; ce qui signifie qu'on ne peut réduire un élève, un ado, à ses échecs, ses manques, ses faiblesses, on doit croire en lui. « Former des personnes capables de se construire, de prendre des décisions éthiques, de contribuer à la construction d'un monde habitable pour l'homme. Chacun est en apprentissage et accompagnateur de l'autre. »

En ouverture, j'avais souligné la longue histoire des Semaines sociales. Pour signifier cette continuité et cohérence – si importantes d'ailleurs dans l'acte éducatif –, je voudrais citer ici quelques mots d'un des conférenciers de la session 2005, Maurice Bellet, philosophe et théologien : « Il y a assez de symptômes de la fragi-

lité de ce monde actuel pour s'en inquiéter » ; « La tâche urgente parmi les urgentes, c'est d'aider des hommes et des femmes à se faire prêts à supporter les chocs les plus durs, à traverser sans s'effondrer une crise dont l'ampleur nous est encore inconcevable » ; « Il nous semble que nous soyons ramenés ou amenés à quelque chose de très humble : ce que nous avons à transmettre, c'est la vie. Et qu'est-ce qui fait humaine la vie humaine ? C'est que l'être humain soit accepté, reconnu, écouté, nourri de présence, d'affection, de parole ; enfin lâchons le mot parce qu'il n'y en a pas d'autres, ce dont l'être humain a besoin, c'est d'amour. La faim essentielle, c'est la faim d'amour. »

Pendant le débat, m'a-t-on dit, le message final de la Cop 22 au Maroc insistait sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, pour développer les consciences et les responsabilités. Nous ne refermons pas le Livre aujourd'hui ; et avec nos partenaires, nous continuerons à interpeller le monde politique. Sur deux plans peut-être : Jean-Louis Bianco, président de l'Observatoire de la laïcité, commentant la méthode collaborative qui mena à ces journées, imagine qu'elle pourrait être menée au plan national, des états généraux, un Grenelle de l'Éducation (cela s'est déjà fait) qui mettraient en mouvement toute la société, en apportant des questions simples et concrètes. Ou encore, de manière concrète, et sur un territoire limité, nous pourrions demander que soit expérimentée et évaluée une alliance éducative en actes pour prévenir l'échec et le décrochage scolaire.

Julia Kristeva s'est présentée devant vous comme une pessimiste active. Osons dire que nous sommes, face à ce monde compliqué et ce défi de l'urgence éducative, des « espérants actifs ».

Cette fin de session est aussi le moment de faire le point sur les projets des Semaines sociales de France. La session 2017, d'abord. Nous avons souhaité aborder la question de l'Europe, dans un contexte très différent des précédentes sessions qui ont porté sur l'Europe. Après le Brexit, après les élections françaises et allemandes, l'accession de Donald Trump à la présidence américaine. « L'Europe, et maintenant », « L'Europe contre les peuples ? », « L'Europe avec les peuples ? » ou de manière provocante : « L'Europe, et si c'était la solution ? » L'Europe qui doit regagner le cœur et la confiance des citoyens. Cette session, pilotée par Philippe Segretain, devra être organisée avec nos partenaires européens et, comme celle de cette année, largement préparée avec les antennes régionales.

Deuxième pilier de nos projets : la réflexion à poursuivre sur notre association. Telle est la force des vieilles institutions qui ont su résister au temps parce qu'elles ont su évoluer. Comment faire pour que les Semaines sociales essaient davantage, dans le monde chrétien et en dehors ? Une session annuelle, aussi formidable soit-elle, suffit-elle à porter notre projet ?

Alliances, toujours. Nous continuerons sur la lancée des partenariats et des associations de compétences, comme nous l'avons fait avec les Bernardins ou le

Centre Sèvres. Avec l'Arche de Jean Vanier, aussi, qui se réunit le week-end prochain autour des fragilités. Sachez que le groupe de travail des SSF qui se penche sur les questions de santé prévoit une journée de réflexion et de débats en mai à Strasbourg, en partenariat avec le Centre européen d'enseignement et de recherche en éthique et l'espace de réflexion d'éthique d'Alsace.

Enfin, vous savez, cela vous a été dit, la situation financière est fragile. Malgré le prix d'inscription qui vous est demandé, les recettes de la session sont loin de couvrir nos frais. La générosité des donateurs, l'apport de mécènes comme le Secours catholique, les Apprentis d'Auteuil, le Secrétariat général de l'Enseignement catholique ou d'AG2R la Mondiale, l'investissement de nombreux bénévoles, ne suffisent pas. Vous ne serez donc pas étonnés de recevoir bientôt un appel à dons : nous vous remercions d'avance de votre générosité.

Remerciements

Voici aussi, avant que nous nous quittions, le temps des remerciements. Vous savez en éducation l'importance des mots magiques. Alors merci. Une telle session demande une mobilisation formidable des énergies et des intelligences. Ce moment – et vos applaudissements – leur sont consacrés. S'ils veulent ou peuvent nous rejoindre sur la scène, ils sont les bienvenus.

Pour l'équipe qui a préparé le programme de ces deux journées. Pierre-Yves Stucki, (conseil des SSF) et Jérôme Vignon, bien sûr. Catherine Belzung (conseil des SSF), Marianne de Boisredon (conseil des SSF), Émilie Casin (Apprentis d'Auteuil), Florence Couret (la Croix), Patricia Humann (Unaf), Bernard Ibal (conseil des SSF), François Mandil (SGDF), Pierre Marsollier (Enseignement Catholique), Louis-Marie Piron (Enseignement Catholique), Christine Rossignol (Apprentis d'Auteuil), Abdelhak Sahli (Scouts musulmans de France), Marc Vannesson (Vers Le Haut), Denis Vinckier (conseil des SSF).

Merci à l'équipe permanente, aux manettes non seulement pour l'organisation et la logistique (incroyable boulot, je vous l'assure), mais aussi pour la réflexion, et l'inspiration. Hugues d'Hautefeuille, délégué général, Marie Doubliez, adjointe du délégué général, Delphine Bellanger, responsable de la communication, Jocelyne Jenot, assistante. Merci aux bénévoles du siège, Dominique Baubeau et Christiane Guionnet. Merci aux 40 bénévoles à l'écharpe blanche qui ont été au four et au moulin durant ces deux journées.

Merci aux antennes et aux rapporteurs qui ont fait la synthèse des propositions postées sur la plateforme collaborative.

Merci à l'équipe de célébration. Merci aux Frères de Taizé qui nous ont accompagnés de leur prière.

Merci à la toute jeune association Éclore, partenaire de notre premier programme parents/jeunes enfants et ados. Nous avons vu les fruits de leurs travaux.

Merci à tous les intervenants, aux animateurs des différents moments de notre session, merci à notre Monsieur Loyal, Philippe Neyrand, merci à tous ceux qui se sont engagés dans les ateliers et les « conversations avec ».

Merci à nos partenaires Presse, particulièrement *La Croix* et sa grande enquête, merci à *Ouest-France*.

Merci à toutes les équipes techniques.

Merci aux Scouts et Guides de France et AG2R la Mondiale qui permettent à de nombreux internautes, non présents, de suivre le déroulé de ces journées, à réécouter dès ce soir. Merci à la journaliste, Sandrine Chesnel, qui a animé cette radio.

Enfin, merci à vous tous qui êtes venus, qui avez écouté, participé, réagi, merci aux semainiers d'un jour ou de toujours. Vous qui croyez que la pensée sociale chrétienne peut irriguer le monde dans lequel nous vivons, vous qui pensez qu'il faut œuvrer avec d'autres, qui ne pensent pas forcément comme nous, pour le changer, le rendre plus juste, plus fraternel, plus aimant. Vous qui ne partagez pas ces convictions chrétiennes mais qui croyez aussi qu'à plusieurs on va plus loin. Et à l'année prochaine, n'est-ce pas ?

Lettre du Vatican

Madame la Présidente,

La tenue de la 91^e session des Semaines sociales est une heureuse occasion pour vous adresser, ainsi qu'à tous les participants, le salut cordial et les souhaits de Sa Sainteté le Pape François.

Le thème que vous avez retenu pour votre session, « Ensemble, l'éducation », rejoint l'une des préoccupations du Saint-Père. Il a notamment souligné dans son Exhortation apostolique, *Amoris laetitia*, que « l'éducation comporte la tâche de promouvoir des libertés responsables, qui opèrent des choix à la croisée des chemins de manière sensée et intelligente, de promouvoir des personnes qui comprennent pleinement que leur vie et celle de leur communauté sont dans leurs mains et que cette liberté est un don immense » (n. 262). Pour cette raison, l'éducation ne peut pas seulement relever de la responsabilité de quelques-uns : la démarche participative que vous avez initiée en témoigne. En effet, parmi les objectifs de votre session, il s'agit de contribuer à faire émerger une nouvelle alliance entre les différents acteurs de l'univers éducatif. De ce point de vue, le principe de subsidiarité, pilier de la doctrine sociale de l'Église, constitue un fondement pour le processus éducatif : il nous rappelle que la première compétence d'où il faut partir est celle que possède déjà la personne qui apprend.

Éduquer, c'est, d'une certaine manière, accompagner dans la recherche de la vérité et l'adhésion au bien, en aidant à libérer la force créative de la raison qui ne méprise ni la beauté ni la bonté. C'est l'un des grands défis de l'éducation : réaffirmer la centralité de l'humain face à une tendance technicienne et au travail d'une méthodologie économique qui risque de réduire l'homme à la productivité et au consumérisme. Car, comme le rappelle le Pape François, « beaucoup savent que le progrès actuel, tout comme la simple accumulation d'objets ou de plaisirs, ne suffit pas à donner un sens ni de la joie au cœur humain, mais ils ne se sentent pas capables de renoncer à ce que le marché leur offre » (encyclique *Laudati si'*, n. 209). Aussi, pour éduquer au monde de demain, il apparaît essentiel que tous les acteurs, à commencer par la famille, puissent proposer les conditions nécessaires pour un nouvel humanisme qui sache reconstruire un esprit de fraternité entre les personnes au sein de la société française et entre les nations. À n'en pas douter, les ressources de la Tradition chrétienne, l'enseignement de l'Église, « experte en humanité », vous aideront à élaborer une proposition universelle concernant les finalités de l'éducation qui puisse être partagée par tous les acteurs.

Le Saint-Père confie vos travaux au Seigneur pour qu'il vous accorde la grâce d'être des constructeurs de ponts au sein de la société française et des animateurs de paix, et il demande à Dieu de vous combler de l'abondance de ses Bénédiction. En vous transmettant avec joie ces vœux du Pape François, je souhaite, Madame la Présidente, que votre session se déroule dans les meilleures conditions et je vous assure de mon cordial dévouement.

Cardinal Pietro Parolin
Secrétaire d'État de Sa Sainteté

du Vatican, le 3 novembre 2016

Livre ouvert de l'éducation

Livre ouvert des propositions pour l'éducation

Synthèse du travail collaboratif préparatoire à la 91^e session des Semaines sociales de France

Ce « livre ouvert » sur l'éducation est structuré autour de quatre « leviers » ou domaines d'action dans lesquels nos propositions pourraient faire évoluer le système :

- ▶ Famille et parentalité
- ▶ Ouverture de l'école au monde
- ▶ Tutorat et Compte personnel d'éducation
- ▶ Autonomie et régionalisation

Les Semaines sociales de France préconisent que des expérimentations soient menées, dans ces domaines, pour un temps préalablement défini, qui devront faire l'objet d'évaluation et pourront, si celles-ci sont positives, être généralisées. L'objectif majeur de la démarche est la réduction de l'échec et du décrochage scolaire dans une dynamique de « réussite éducative pour tous » et tout au long de la vie. Et la construction d'une meilleure cohésion sociale. Chaque partie veut à la fois mettre en lumière des dispositifs existants que nous souhaiterions voir réellement généralisés et des propositions plus novatrices.

▶ Levier Famille et parentalité

Pourquoi ce levier Famille et parentalité ?

L'éducation est une responsabilité première des parents, inscrite à plusieurs reprises dans notre Code civil. La parentalité est un processus dynamique qui définit le rôle de parent dans le développement humain, social, économique, juridique, politique et culturel de l'enfant. Ce rôle a évolué dans le temps, du fait de la diversification des modèles familiaux, du développement et du partage des connaissances en sciences de l'éducation, mais aussi de l'évolution de la société.

Les parents subissent de nombreuses injonctions de la part de la société. Elles peuvent être contradictoires et les laisser désemparés. Les actions de soutien à la parentalité se sont développées. Elles visent à appuyer et à soutenir les parents dans leur rôle quotidien vis-à-vis de leurs enfants, dans une dynamique de formation et de prévention, ainsi que pour les aider à faire face à des difficultés passagères ou durables.

La cohérence des discours et des pratiques provenant des adultes qui éduquent l'enfant est une condition importante pour une éducation de qualité. Le socle de cette cohérence est la confiance partagée entre ces différents acteurs. Une bonne compréhension par les parents du système scolaire et des rôles de chacun est un facteur important de réussite scolaire.

Des pistes existantes à encourager et valoriser

La loi de Refondation pour l'école prévoit la mise en œuvre dans tous les établissements d'« espaces-parents ». Il est nécessaire de développer ces espaces en trouvant des solutions pour gérer les contraintes du plan Vigipirate et d'impliquer dans la responsabilité de leur bon fonctionnement non seulement les chefs d'établissement, mais aussi les représentants des parents d'élèves, dont l'un pourrait être élu à cette fonction. Ces espaces doivent garantir deux types d'action :

- l'information des parents pour leur meilleure compréhension du fonctionnement de l'institution scolaire afin de les aider à mieux accompagner leurs enfants dans leur scolarité. La généralisation de la démarche « mallette des parents » y contribuera ;
- l'accompagnement des parents dans l'éducation de leurs enfants (conférences, groupes de paroles sur des thématiques comme l'autorité, les addictions, l'utilisation d'Internet, le harcèlement scolaire, l'adolescence, le sommeil ...), en impliquant les ressources du territoire (associations familiales, d'éducation populaire, REAAP, etc.).

Les propositions des Semaines sociales de France

- ♦ Faire démarrer le soutien à la parentalité aussi tôt que possible et, notamment :
 - ajouter au contenu du programme d'« information et éducation à la sexualité » une dimension affective intégrant la question de la responsabilité qui pourrait aussi être abordé dans le cadre de l'enseignement moral et citoyen ;
 - à l'occasion d'une naissance, par l'intermédiaire des professions médicales et paramédicales qui pourront être formées dans ce but ;
 - avant l'officialisation du couple par une préparation laïque au mariage civil (rencontre éventuelle avec d'autres couples plus âgés, promotion d'un engagement durable, de la responsabilité vis-à-vis des enfants, explicitation du code civil, etc.)
- ♦ Promouvoir l'accueil de la petite enfance pour les parents qui vivent des situations difficiles et peuvent ainsi être accompagnés dans leur rôle éducatif.
- ♦ Développer la conciliation vie professionnelle-vie familiale, en étendant jusqu'à 16 ans le droit au congé parental d'éducation à temps partiel ou à temps plein (limité à trois ans) et en permettant sa prise en plusieurs périodes.
- ♦ Proposer aux salariés une activité bénévole auprès des enfants, adolescents ou jeunes autour de l'éducation, avant leur départ à la retraite, notamment dans le

cadre du mécénat de compétence. Cette activité pourrait se pérenniser pendant la retraite dans la dynamique de la réserve citoyenne actuellement prévue dans la loi Citoyenneté égalité.

- ♦ Favoriser la compréhension mutuelle entre les enseignants et toutes les familles au cours de chaque année scolaire, de la maternelle à la fin du lycée, en facilitant l'organisation des réunions de rentrée (obligatoires), en généralisant la remise des bulletins en mains propres, en diffusant une information sur le fonctionnement de l'institution, la logique du système de notation et de sanction ; et aussi en favorisant le croisement des savoirs entre acteurs de l'éducation, et en sensibilisant les enseignants à la reconnaissance et la valorisation du rôle éducatif des parents y compris les plus en difficultés, etc.
- ♦ Repenser les horaires scolaires des enfants et ceux des rencontres entre professeurs et parents pour prendre en compte les contraintes de la vie professionnelle de ces derniers.
- ♦ Prévoir une fête d'intégration en début d'année avec les parents d'élèves, puis des « cafés des parents » réguliers dans les espaces-parents.

► **Levier Ouverture de l'école au monde**

Pourquoi ce levier Ouverture de l'école au monde ?

L'instruction est obligatoire. La scolarité en est le mode majoritaire pour tout enfant jusqu'à ses 16 ans au moins, elle peut être une base à partir de laquelle l'ouverture au monde s'effectue pour tous. Dans ce but, l'école a besoin de s'ouvrir sur son environnement, immédiat (quartier, municipalité, collectivité locale) ou plus lointain. Nous proposons de créer des ponts entre l'école, les autres formes d'éducation, populaire et spécialisée, et le monde dans lequel elles s'inscrivent.

Un constat est souvent partagé : peur et rejet de l'autre se nourrissent de la méconnaissance ; l'autre peut être l'enseignant pour le parent, le jeune pour l'adulte, le musulman pour le chrétien, l'étranger pour le Français de longue date, et réciproquement. Favoriser ce qui peut aider à la connaissance mutuelle est donc important. Le cadre scolaire peut donner des occasions de rencontres et surtout d'activités communes (hors enseignement) entre élèves, parents et enseignants. Celles-ci peuvent prendre beaucoup de formes – ponctuelles ou plus durables : préparation de spectacles, concerts, journal, club photo, bibliothèque, sport, mais aussi rénovation de locaux, visites en entreprises, découverte des associations.

L'organisation de ces activités, souvent extra-scolaires, pose un double problème : la rémunération de l'encadrement qui ne peut pas toujours être bénévole et la coordination entre écoles et collectivités locales, pour l'utilisation des locaux, par exemple. L'accessibilité aux locaux et aux moyens dont disposent les établissements scolaires est un problème délicat, notamment en raison des questions de responsabilité qu'elle soulève.

Des pistes existantes à encourager et valoriser

Baucoup de propositions et bonnes pratiques existent. Les textes publics, dont certains très récents comme la loi sur la Refondation de l'école, les mentionnent :

- l'Éducation nationale prévoit la mobilité des élèves par des partenariats, des échanges et l'apprentissage des langues plus large qu'auparavant ;
- le parcours Avenir ouvre les jeunes au monde économique en permettant aux élèves de la sixième à la terminale d'acquérir progressivement une véritable compétence à s'orienter, de développer leur esprit d'initiative, et d'innover au contact d'acteurs économiques ;
- l'ouverture à l'Europe et au monde est proposée aux élèves par des parcours diversifiés et modulables pour renforcer et approfondir l'apprentissage des langues et des cultures. Le programme d'échange d'étudiants et d'enseignants entre universités et grandes écoles européennes, Erasmus, est maintenant étendu aux apprentis. Mais cette valeur initiatique de l'expérience internationale, popularisée par les mouvements d'éducation populaire et de jeunesse, pourrait profiter à un plus large public, notamment par la prise en compte des frais annexes à la scolarité (transport, logement, nourriture) inaccessibles pour certaines familles. Un effort de communication devrait être mis en œuvre pour permettre à une majorité de jeunes de bénéficier des moyens existants.

Les collectivités locales (villes, intercommunalités, départements, régions) ont investi, à partir de leurs compétences, dans la rénovation et souvent dans des réhabilitations complètes d'établissements scolaires qui sont fermés en soirées et week-ends et le plus souvent une bonne partie de l'année puisque le temps scolaire dure 36 semaines. Ces établissements sont souvent dotés d'équipements de grande qualité, parfois d'équipements pédagogiques innovants.

Parallèlement de nombreuses initiatives militent en faveur d'une école plus ouverte : opération école ouverte, écoles de la deuxième chance, écoles associatives de parents, soutien scolaire, cours d'alphabétisation, remises à niveau, cours de langues, initiation à l'informatique, expositions, découvertes culturelles, etc. Bien souvent, ces initiatives se tiennent en dehors des lieux d'enseignement, ne favorisant pas les rapprochements entre publics et ne donnant pas l'image d'une école, d'un collège, d'un lycée, d'une université ouverts sur le monde. Il s'agit également de donner toute sa place à l'éducation populaire et aux mouvements et associations qui cherchent des lieux propices à leurs activités.

Les propositions des Semaines sociales de France

- ♦ Organiser dans chaque commune, pour le personnel scolaire, une journée « découverte de l'environnement » de l'école pour permettre une meilleure connaissance des ressources et contraintes du territoire, notamment au personnel nouvellement arrivé et n'habitant pas à proximité de l'établissement.

- ◆ Organiser chaque année une journée « découverte des métiers » pouvant impliquer les entreprises locales, les représentants de l'économie sociale et solidaire, les fédérations professionnelles et artisanales et éventuellement les parents, pour permettre aux élèves de se familiariser avec le monde professionnel. Le soutien des académies favoriserait une organisation à un échelon intermédiaire permettant efficacité et proximité avec le terrain.
- ◆ Proposer dans chaque établissement des « journées solidaires » pour aller à la rencontre des plus fragiles, des plus démunis, des personnes âgées, des personnes handicapées, en s'y préparant, en montant un projet au service des autres qui sera relu et évalué. Ces journées devraient être organisées en lien avec les associations de proximité engagées en faveur de la solidarité et de la rencontre.
- ◆ Promouvoir les initiatives festives conviviales dans les quartiers ou dans les villages afin de lutter contre l'isolement et favoriser les soutiens mutuels.
- ◆ Promouvoir les méthodes d'enseignement coopératif pour développer les capacités à négocier, à ressentir de l'empathie, à participer activement à des démarches collectives, à travailler en équipe, compétences aujourd'hui recherchées tant dans le monde de travail que dans celui de la démocratie.
- ◆ En renforçant ce qui existe dans le cadre de l'EMC (Enseignement moral et citoyen) pour le collège : créer une option « engagement civique et citoyen » au bac, qui serait validée en contrôle continu, pourrait donner lieu à une présentation de l'élève à ses pairs et apporterait un bonus de points pour l'examen.
- ◆ Favoriser une année de césure après le bac pour effectuer un voyage, un service civique, en octroyant des moyens financiers (bourse, prêt) sur présentation d'un dossier.
- ◆ Inclure dans la formation initiale et continue des personnels de l'Éducation nationale des formations favorisant l'ouverture au monde : connaissance de l'enfant, de son environnement, relation avec les parents, pédagogie, interculturalité et proposer une immersion par exemple d'une semaine tous les deux ans dans une entreprise, une collectivité locale, une association.
- ◆ Lancer la réflexion sur l'ouverture des lieux d'enseignement à la société pour faire de l'établissement d'enseignement « une « maison commune », lieu ouvert de connaissance, de rencontres et d'inter-culturalité. On pourrait s'inspirer des expérimentations des établissements de l'enseignement privé (et parfois public) engagés dans une telle démarche et trouver des moyens pour assouplir la réglementation d'usage des locaux scolaires et résoudre les questions d'assurance. Chaque établissement volontaire pour s'ouvrir en dehors des heures d'enseignement pourrait disposer d'un gestionnaire des relations avec le quartier (poste à la charge des pouvoirs publics, fonctionnaire détaché), dans une logique gagnant-gagnant.

► **Levier Tutorat et Compte personnel d'éducation**

Pourquoi ce levier Tutorat et Compte personnel d'éducation ?

Tout ne s'apprend pas à l'école, au sein d'une classe. Il y a déjà dans la vie courante une prise en compte des savoirs, savoir-être et savoir-faire dispensés par différents acteurs socio-éducatifs. Reconnaître les compétences acquises de façon non scolaire, en particulier par l'expérience, se fait déjà dans la vie professionnelle (VAE, bilan de compétences). Souvent ces compétences vont déterminer l'avenir et les orientations professionnelles. Le besoin d'être accompagné pour tirer parti de ses potentialités est réel.

Des pistes existantes à encourager et valoriser

Dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire, un tuteur conseil et guide l'élève volontaire, pendant toute sa scolarité au collège et au lycée. Cette personne référente l'aide à construire son parcours de formation et d'orientation et le guide vers les ressources disponibles. Leur dialogue vise à créer les conditions qui permettent à l'élève de devenir autonome dans ses choix. Toutefois ce rôle est restreint à l'orientation scolaire. Or les besoins des jeunes en matière d'accompagnement sont beaucoup plus larges.

Des initiatives de tutorat par des élèves plus âgées se développent aussi pour favoriser une meilleure insertion en milieu scolaire. Elles permettent de responsabiliser les plus grands et de donner un modèle positif aux plus jeunes.

Les demandes de formation au tutorat se développent parmi le personnel enseignant sans que cette fonction soit encore institutionnalisée.

L'élaboration d'un « socle commun de compétences » avec un outil adapté, le livret scolaire unique qui suit l'élève de l'école primaire à la fin de la scolarité obligatoire, va dans le bon sens en inscrivant l'évaluation dans une vision de long terme et en élargissant le périmètre des compétences à acquérir, par l'intégration de compétences non académiques, liées notamment à l'engagement personnel et au savoir-être.

Mais ce dispositif est limité au périmètre de l'école et sa validation reste interne au monde scolaire. Le principal défi serait sans doute de déléguer, hors institution scolaire, une capacité d'évaluation. Des partenaires existent déjà, y compris au sein de l'Éducation nationale, avec le principe de l'agrément qui permet à certaines associations d'intervenir notamment en ce qui concerne les attestations de compétences aux premiers secours, de sécurité routière ou d'apprentissage de la natation. Mais ces interventions ne touchent jamais à l'évaluation qui est un « monopole » de l'Éducation nationale.

Le stage, ou l'apprentissage, est un autre cas précis où un tiers, le tuteur de l'entreprise, prend part à l'évaluation. Mais les contacts ne sont pas toujours très étroits tout au long du stage (relative indifférence mutuelle entre l'entreprise et l'école).

Reconnaître le rôle des tiers – sans doute en commençant par les associations et entreprises – dans la scolarité, devient urgent. Un enjeu est de ne pas limiter le dispositif à ceux qui sont en difficulté – comme si la voie normale pour ceux qui réussissent était la voie purement scolaire, sanctionnée par le diplôme, comme si les évaluations alternatives n'étaient qu'une voie de recours pour les publics en décrochage.

Les programmes de réussite éducative (PRE) permettent d'offrir à des jeunes et à leur famille des prestations diverses pour répondre de façon individualisée à leurs besoins. Ce dispositif de la politique de la ville doit être évalué et éventuellement généralisé.

Les propositions des Semaines sociales de France

- ♦ Rendre systématique le tutorat et le faire évoluer vers le mentorat ou « référent de parcours » – sur le modèle de pays comme les Pays-Bas ou l'Angleterre –, qui deviendrait un suivi individuel sur l'ensemble des sujets de la vie du jeune, au-delà de l'orientation. Le mentor pourrait établir un lien avec la famille et s'intéresser à toutes les questions concernant le jeune. La fonction pourrait être remplie par un professionnel de l'école, mais, dans le cadre de la « réserve citoyenne », ce pourrait aussi être un bénévole.
- ♦ Favoriser une prise en charge plus collective de la vie scolaire en impliquant les enseignants, en favorisant les synergies entre CPE, surveillants et professeurs, en développant les moyens d'une présence effective des enseignants dans les locaux scolaires (35 heures par semaine ?).
- ♦ Élaborer un « compte personnel d'éducation » ou « portfolio de compétences » incluant le LSU (Livret scolaire unique). Il s'appuierait sur une évaluation plus globale de l'élève, impliquant d'autres acteurs que le seul corps enseignant – en veillant à ce qu'il ne s'agisse pas seulement d'une « scolarisation » de ce qui est extra-scolaire. L'élève pourrait alimenter son compte personnel grâce à ses expériences, ses stages, ses engagements extra-scolaires, ses savoirs familiaux (langue étrangère maternelle par exemple) et avoir ainsi une participation active à sa propre éducation et à son développement. Un tel outil permettrait de contribuer à unifier les compétences attendues d'un jeune, en atténuant l'effet de saucissonnage entre des activités juxtaposées (école, club sportif, vie familiale, entreprise, musique, etc.). En outre, il rendrait visible « l'alliance éducative » en invitant les différents partenaires à se retrouver autour du jeune (et avec le jeune) pour évaluer son parcours, il permettrait de repenser les échanges entre parents et professeurs sur l'évaluation de l'enfant, conformément à la démarche d'évaluation positive en théorie prônée par l'Éducation nationale pour mieux tenir compte du rythme personnel de chaque enfant.
- ♦ Sur la base de l'évaluation du PRE, créer un « capital universel de formation »,

avec un certain nombre de « crédits » donnés à chaque citoyen âgé de 16 à 25 ans lui permettant d'actionner une aide particulière (psychologique, un soutien scolaire, du tutorat, un stage) à un moment donné de son parcours. L'idée part du constat que, dans cette tranche d'âge, les besoins sont multiples et la réponse souvent unique ou inexistante. Les inégalités entre jeunes sont aussi très grandes en fonction des appuis familiaux et du milieu social de chacun. L'ouverture de ces droits ne signifierait pas une obligation de les utiliser, mais bien de pouvoir activer le système en cas de besoin. Les jeunes qui, à 25 ans, n'auraient pas utilisé leur crédit de points pourraient aussi les reverser à la communauté pour permettre à d'autres d'en bénéficier.

- ♦ Développer l'enseignement modulaire, en adaptant les formations initiales pour permettre une acquisition de diplômes tout au long de la vie par l'intermédiaire de modules de formations professionnelles continues qualifiantes et diplômantes. Il permettrait de décongestionner l'enseignement initial en réduisant la nécessité d'obtenir à tout prix un diplôme initial et permettrait d'adapter la formation aux besoins du parcours professionnel.

► **Levier Autonomie et régionalisation**

Pourquoi ce levier Autonomie et régionalisation ?

Définir les réformes au niveau national et fixer des règles valables pour tous les établissements partaient d'une ambition : l'exigence d'égalité. Or, on voit aujourd'hui que les inégalités grandissent entre établissements, au détriment des plus fragiles. La décentralisation et la mise en réseau des acteurs éducatifs peuvent se penser au niveau des établissements, des relations entre État central et autorités locales, et dans le décentrement et le décloisonnement de la relation pédagogique et éducative.

Des politiques publiques ont su rassembler les acteurs divers dans un objectif commun. C'est le cas de la prévention de la délinquance avec les CLSPD (Conseil local de sécurité et de prévention de la délinquance). Elles s'appliquent de façon réparatrice alors qu'il serait souhaitable de promouvoir un travail collectif d'éducation et de prévention.

L'école nationale a une difficulté à gérer et diffuser les expériences singulières dans un système pensé comme uniforme, standardisé, national, confronté cependant, dans la réalité, à l'hétérogénéité des publics. Comment valoriser la relation pédagogique, nécessairement différenciée, pour tenir compte des différences des élèves ? Le recrutement et la gestion des ressources humaines centralisés, les programmes scolaires standardisés, la place prépondérante de l'évaluation constituent des freins aux initiatives individuelles et surtout à leur diffusion lorsqu'elles s'avèrent positives.

Par ailleurs, le nombre important de réformes dans l'Éducation nationale depuis plusieurs dizaines d'années sans prendre le temps d'une évaluation entraîne une

efficacité médiocre sur les points qu'elles souhaitent améliorer, notamment la réussite scolaire et l'égalité des élèves.

Les propositions des Semaines sociales de France

- ♦ Donner davantage d'autonomie aux établissements scolaires (notamment sur l'élaboration du projet pédagogique et le recrutement des enseignants) en responsabilisant les équipes de direction. L'établissement scolaire doit être reconnu comme la cellule de base du système scolaire français et il faut que chaque école, chaque collège, chaque lycée s'affirme comme une communauté éducative disposant d'une autonomie reconnue, dans le cadre d'un contrat clair avec le rectorat, sur la base d'objectifs et de moyens adaptés aux réalités locales. Cette proposition requiert :
 - des équipes de direction formées et responsabilisées ;
 - des projets pédagogiques adaptés avec une flexibilité plus grande dans les moyens permettant à l'établissement de déployer des approches adaptées aux besoins des élèves – dans un cadre défini au niveau national ;
 - un personnel sélectionné et évalué par le chef d'établissement selon un fonctionnement qui pourrait s'inspirer de la fonction publique territoriale ;
 - une évaluation continue des équipes éducatives et de chaque établissement, selon les objectifs et moyens définis dans un contrat avec le rectorat. L'expérience du dispositif d'évaluation d'école dans le premier degré peut probablement servir d'exemple.

Les évaluations des élèves, menées en fin de cycle sur des bases nationales, permettront de s'assurer de la cohérence du système.

- ♦ Inciter l'enseignement privé à faciliter la mixité scolaire
Nous sommes convaincus que mixité sociale et mixité scolaire tirent les élèves vers le haut. Les établissements plus élitistes ont aussi intérêt à mixer leur public. Comment mutualiser les avancées des uns au bénéfice des autres ? Du fait de leur capacité d'attraction, les établissements privés catholiques ont une responsabilité particulière et un rôle d'entraînement à jouer. Il pourrait commencer par le développement de tutorats et soutiens d'un établissement (favorisé) à l'autre dans un quartier ou une agglomération, le développement de la mixité sociale et scolaire dans les groupes scolaires ayant plusieurs établissements localisés dans des zones plus ou moins favorisées. La généralisation de la fixation des frais de scolarité (incluant la restauration scolaire) sur la base du quotient familial serait un atout pour favoriser la mixité sociale dans les établissements.
- ♦ Pousser les alliances régionales des métiers et des talents
La situation économique du pays encourage à valoriser des partenariats entre collectivités (conseils régionaux et départementaux) et les services publics de l'emploi (Pôle emploi) notamment sur les métiers en tension (250 000 emplois ouverts qui ne trouvent pas preneurs aujourd'hui). La régionalisation de la formation

professionnelle en y incluant tous ses acteurs – les lycées professionnels, les AFPA (Associations pour la formation professionnelle des adultes, les GRETA (Groupement d'établissements), les OPCA (Organisme paritaire collecteur agréé), etc. –, pourrait être envisagée.

De manière à « doper » l'employabilité, il s'agit d'encourager au niveau régional des audits de gestion prévisionnelle des compétences afin de pouvoir anticiper les besoins d'amélioration de compétences. L'éducation/formation tout au long de la vie consiste autant à renverser des situations d'illettrisme, – parfois redécouvertes au moment de licenciements –, qu'à former aux nouvelles technologies et à avoir une vision prospective des besoins.

- ♦ Mettre en place des « Conseils de communauté éducative »

En bénéficiant de l'expérience des CLSPD, réunir les acteurs de la communauté éducative (corps enseignant, acteurs de l'éducation populaire, les représentants des parents d'élèves, des collectivités locales, de la prévention spécialisée, de la police, de la justice, etc.) pour effectuer un diagnostic des besoins éducatifs du territoire, développer des projets éducatifs de territoires, fixer des objectifs de prévention de l'échec scolaire, de politique éducative, etc. Déterminer les moyens nécessaires à la réalisation de ces objectifs, suivre leur mise en œuvre, évaluer et mesurer leurs résultats.

Conclusion

En conclusion de ce travail, il apparaît que beaucoup de propositions, de témoignages visent à apprendre à vivre ensemble, car en effet « l'éducation, c'est ensemble ». Il paraît primordial de développer les compétences sociales et relationnelles de chacun ou encore toutes les formes d'intelligence ; d'apprendre à discuter : philosophie, éthique ; de valoriser l'intelligence collective, les compétences artistiques et culturelles. Tout cela pour éviter les déficits de liens, faire obstacle à l'isolement, et permettre à chacun de devenir responsable et d'atteindre l'autonomie nécessaire pour le monde adulte. Certains sujets, comme le fait religieux, la laïcité comme facteur d'émancipation, la solidarité nationale et la protection sociale, peuvent nourrir des débats constructifs. Un appel, en somme, à consolider le lien instruction-éducation.

Synthèse des contributions de la plateforme participative

Plus d'une centaine de contributions déposées sur la plateforme ont été modérées et classées par 4 modérateurs. Nous avons repéré dans l'ensemble des sept premiers chapitres des propositions ou des pistes à creuser, nourries souvent d'expériences de terrain, que nous présentons ici succinctement (une synthèse exhaustive est à retrouver sur le site des Semaines sociales de France).

« Tracer des chemins de réussite pour tous »

Les propositions traduisent une grande attente de plus d'égalité, d'écoute et de dialogue entre les générations, les institutions, les personnes elles-mêmes mais aussi témoignent d'un besoin de persévérance (non au décrochage scolaire ou à l'inactivité). La confiance est primordiale, tant pour l'apprenant que l'enseignant, les parents ou les institutions éducatives, à tous âges, car « la formation, l'apprentissage, les études, c'est toute la vie ». Plusieurs chemins de réussite ont été proposés :

- ♦ Enfants en difficultés : offrir des deuxièmes chances, apprendre à vivre en société (MECS : Maisons d'enfants à caractère social).
- ♦ Jeunes (16-18/25 ans) : détecter leurs envies et les ressorts de leur vie (en plus du scolaire), prendre en compte toutes leurs compétences et pas seulement les scolaires (associatives, stages en entreprise, sport, jeux...), proposer des bourses d'études à l'étranger sur projet. Et pour les décrocheurs : user d'une pédagogie adaptée, travailler l'estime de soi.
- ♦ Tous tout au long de la vie : apprendre l'altérité et la relation ainsi que la communication non violente, développer les compétences sociales et relationnelles, développer la pédagogie de projet et la créativité.

Et pour quelques institutions :

- ♦ Université : relancer son rôle d'ascenseur social.
- ♦ Éducation nationale : plus européenne (suivre les directives), basée sur l'épanouissement des talents, le respect et les compétences, sortir des notations et de la compétition pour aller vers la collaboration, être en phase avec la société de la connaissance.
- ♦ Fonction publique : recruter et faire progresser par les talents.

« Éduquer à vivre en société »

D'où la nécessité de favoriser ce qui peut aider à la connaissance mutuelle, à la confiance et au vivre ensemble.

- ♦ Dans le cadre scolaire : multiplier les occasions de rencontres et surtout d'activités communes entre élèves, parents et enseignants ; cela peut prendre beaucoup de formes – ponctuelles ou plus durables. Créer un esprit de communauté implique aussi que cette communauté se construise autour d'un projet d'établissement auquel participent tous les acteurs de la vie scolaire et avec l'aide de médiateurs et ou conciliateurs. Il faut donner aux enfants l'objectif de devenir acteurs du monde dans lequel ils vivent et dans celui de demain.

L'apprentissage de l'autonomie passe par toutes sortes d'activités souvent extra-scolaires et pose un double problème : la rémunération de l'encadrement – qui ne peut pas toujours être bénévole – et la coordination entre écoles et municipalité, pour l'utilisation des locaux, par exemple. Les moyens financiers dont disposent les établissements scolaires sont un problème délicat.

À tous les niveaux de la scolarité il est préconisé de mieux faire connaître l'histoire – en particulier de la construction sociale/construction de la solidarité – de la France, et celle de la laïcité qui peut en constituer un élément. À ce propos, il faut favoriser la connaissance du fait religieux, ouvrir des débats collectifs, voire des conférences (exemple d'un lycée dans le cadre de l'enseignement de l'arabe), une suggestion : inventer une « nuit des religions ». Un problème plus difficile : l'histoire des origines des écoliers issus des anciennes colonies, voire de l'immigration.

- ♦ Dans le cadre extra-scolaire, des suggestions :
 - la formation en alternance permet un dialogue souvent fécond avec les adultes ;
 - une possibilité de rencontres et création de lien social et intergénérationnel : la découverte du patrimoine local, pouvant mener à l'organisation d'une « semaine du patrimoine » en primaire.

« *Éduquer professionnellement et tout au long de la vie* »

- ♦ La création d'un capital de formation qui ne se réduise pas à la formation initiale mais puisse être utilisé tout au long de la vie.
- ♦ L'ouverture à l'international par des stages à l'étranger dans le monde du travail dès le lycée.
- ♦ La création de « tiers-lieux » mettant en contact étudiants, chercheurs d'emploi, représentants des administrations et entreprises.
- ♦ Une année sabbatique – ou peut-être quelques mois – pour que des enseignants découvrent le monde du travail en entreprise ou en administration.

« *Mettre l'école en réseau* »

L'intitulé pourrait être reformulé en « mettre les éducateurs en réseau », car, dans un réseau, chacun est en réseau avec chacun, et ici les propos ne se limitent pas à un réseau d'écoles. Par ailleurs, le mot de « réseau d'écoles » est aujourd'hui très connoté en « réseaux d'éducation prioritaire », qui dans ce cas, sont appelés « réseaux d'éducation ». Du point de vue de l'école, c'est elle le centre du réseau, mais chaque membre du réseau se voit comme au centre de ses propres relations et c'est normal. Une prise de recul est bénéfique à l'analyse.

« *Décentraliser l'éducation* »

La décentralisation et la mise en réseau des acteurs éducatifs peuvent se penser au niveau des établissements, des relations entre État central et autorités locales, et dans le décentrement et le décloisonnement de la relation pédagogique et éducative. Il existe des preuves des marges d'autonomie pour les responsables d'établissements scolaires en matière de pédagogie, mais celle-ci reste limitée et encadrée. En Allemagne, les réformes de l'éducation impliquent à la fois le gouvernement fédéral et ceux des Länder, les enseignants et les familles. La négociation permet une large acceptation des réformes nécessaires et prépare leur efficacité remarquée par les tests internationaux (PISA).

◆ Quelques propositions :

- supprimer le zonage du concours par académie pour éviter les pénuries ;
- s'inspirer d'autres méthodes d'évaluation pour les établissements scolaires (méthode « 360° » par exemple) ;
- encourager des réseaux d'échanges locaux entre établissements quels que soient leurs statuts (public, privé, international) ;
- adopter une « pédagogie européenne » en France, en se servant notamment de la présence de réseaux étrangers d'enseignement en France. ;
- renforcer la présence d'acteurs non scolaires dans les établissements d'enseignement, tels que les retraités, les entreprises.

« *Éduquer avec les familles, les enseignants et les communautés éducatives* »

Les propositions défendent haut et fort la nécessité de faire vivre des communautés éducatives où s'impliquent jeunes, parents et enseignants. Ils pourraient se former ensemble, par exemple, à l'écoute ou aux pratiques coopératives, ou sur les obstacles à l'apprentissage ; ils pourraient réfléchir ensemble sur les stéréotypes et les préjugés et la réalité de vie des différents milieux ; ils pourraient développer un engagement éthique réciproque ; ils pourraient travailler en commun sur la façon d'aider les enfants à intégrer les écrans dans leur vie de façon raisonnée.

La liste proposée sur le « comment faire vivre ces communautés » est très fournie. Si les écoles des parents ou les Chantiers éducation des Associations familiales catholiques ou le café des parents (ATD) sont nommés, c'est plutôt une liste d'activités communes enseignant-parents-enfants déjà mises en place localement qui font la richesse des propositions :

- réunions ou rencontres individuelles parents-enfants-enseignants ;
- projections de films (français, arabes, etc.), échanges sur l'actualité, lectures de poèmes (français, arabes), fêtes annuelles avec buffet, débats, concerts, soirées orientales, etc. ;
- groupes d'échanges et de partage d'expériences sur l'éducation.

« *Faire toute sa place à la spiritualité* »

La place de l'enseignement religieux, de la philosophie ou de l'éthique, dans les systèmes éducatifs peut constituer une première piste de réflexion. Par exemple, à la différence de la France où la philosophie n'est abordée que l'année du bac, les jeunes Allemands bénéficient de cet enseignement plus tôt. Proposons un enseignement précoce de la philosophie, de l'éthique ou des religions.

Sélection d'articles et d'entretiens parus dans le journal *La Croix* en novembre 2016

Durant trois semaines, en partenariat avec les Semaines sociales de France, *La Croix* a exploré le thème de l'éducation, avec la conviction que celle-ci doit être « l'affaire de tous ». Cette sélection a privilégié des articles de cette séquence « éducation ».

Pour les Français, la famille est l'acteur clé de l'éducation

Selon un sondage OpinionWay pour les Semaines sociales de France, les Apprentis d'Auteuil et *La Croix*, le rôle de l'école se limite, pour une majorité de Français, à la transmission des savoirs fondamentaux et à la préparation à la vie professionnelle.

On la dit parfois mal en point, tout en reconnaissant qu'elle constitue une valeur refuge dans un monde mouvant, fait d'incertitudes. La famille reste en tout cas le pilier de toute éducation, si l'on en croit un sondage OpinionWay réalisé pour les Semaines sociales de France et *La Croix*. Cette étude, dont nous révélons ici les résultats, dessine une répartition plutôt « traditionnelle » des rôles éducatifs.

Alors qu'en réaction aux attentats les pouvoirs publics ont jugé utile de renforcer son action en faveur des principes républicains et du vivre-ensemble, l'école est avant tout, estiment 77 % des Français, « un lieu pour apprendre les savoirs fondamentaux ». Seules 9 % des personnes interrogées lui donnent pour mission première d'enseigner les règles de vie en société.

On peut bien sûr se dire que cette dimension sociale et citoyenne ne peut pleinement s'exercer que si l'on maîtrise la lecture, l'écriture, le calcul. Il n'empêche, même lorsque l'on invite les sondés à donner deux réponses, près d'un sur deux (48 %) ne retient pas cet aspect de la scolarité et préfère évoquer la découverte « de nouvelles choses » ou encore la préparation à un métier. Seuls les plus de 50 ans accordent – peut-être en raison de leur propre expérience d'élèves – davantage d'importance à cette fonction de l'école (deux tiers d'entre eux la citent).

Faut-il y voir un manque de confiance envers l'école ? Une majorité de sondés considère qu'il est davantage du rôle de la famille de préparer à la citoyenneté (61 % pensent ainsi), d'apprendre les usages et les règles de la vie en société (80 %) et encore plus de transmettre une bonne hygiène de vie (95 %).

C'est en revanche vers l'école que l'on se tourne en premier lieu pour accompagner le jeune dans son orientation scolaire (65 %), pour le préparer à son intégration dans le monde professionnel (61 %) et dans une moindre mesure pour l'aider à choisir son futur métier (52 %). À noter que pour ces deux derniers items, tournés vers la vie active, une proportion non négligeable (8 %) des personnes interrogées estime que les mieux à même d'aider les enfants et adolescents se trouvent hors des sphères scolaire et familiale (on pense par exemple aux acteurs de l'entreprise).

De même, lorsqu'on leur demande qui ils sollicitent ou solliciteraient en cas de difficultés, 43 % des parents évoquent – entre autres réponses, avant même les amis (21 %) ou les enseignants (16 %) – la piste des professionnels (psychologues, services sociaux, éducateurs, etc.). « Cela est vrai pour la moitié des parents dont les enfants sont déjà adultes mais vaut aussi pour un tiers de ceux qui ont des enfants âgés de moins de dix ans », souligne Steeve Flanet, directeur adjoint du département Corporate & Management chez OpinionWay. Cela dit, là encore, la famille apparaît comme le premier des recours pour une large majorité des parents sondés (62 %).

Un résultat à mettre en correspondance avec la réponse obtenue quand on demande aux Français de désigner la personne qui a exercé sur eux la plus forte influence éducative : les trois premières figures citées appartiennent ainsi au cercle familial. Sur ce podium, le bronze revient aux grands-parents (8 %) et l'argent aux pères (22 %) mais bien loin derrière les mères (53 %). Comme si, dans l'esprit des Français, l'éducation restait encore et avant tout, en ce début du XXI^e siècle, une affaire de mamans.

Alors que les pères ont eu tendance, ces dernières décennies, à s'investir davantage dans ce domaine, y compris dès la naissance de leurs enfants, il est frappant de constater que les moins de 25 ans sont les plus nombreux (68 %) à désigner leur mère comme principale figure éducative. Un phénomène peut-être lié pour partie à la multiplication des divorces, les mères se voyant confier plus fréquemment la garde des enfants.

Ce qui est sûr, c'est que 92 % des Français se déclarent – plutôt ou tout à fait – satisfaits de leur éducation. Une réponse qui ne varie quasiment pas suivant le sexe, l'âge ou la catégorie socioprofessionnelle. Sans doute se prononcent-ils ici surtout sur l'éducation reçue au sein de leur famille plutôt que sur leur scolarité, dans un contexte où l'école française – diverses études le montrent – renforce plus qu'elle ne corrige l'inégalité des origines sociales et culturelles. « Sans doute aussi les résultats auraient-ils été bien différents si on avait demandé aux sondés de livrer leur opinion sur l'éducation en général », glisse Steeve Flanet, en référence à d'autres sondages qui révèlent chez les Français un pessimisme collectif doublé d'un relatif bonheur individuel.

Denis Peiron
La Croix du 7 novembre 2016

« Emmener chacun le plus loin possible »

Parole, aujourd'hui, à Alexis Jenni. Prix Goncourt 2011 pour *L'Art français de la guerre*¹, celui qui a été longtemps enseignant plaide pour une éducation qui s'adresse à la personne tout entière.

– *Vous comparez l'apprentissage de la langue, l'un des enjeux majeurs de l'éducation, à un Himalaya. Pourquoi ?*

ALEXIS JENNI : Parce qu'enfant j'étais bègue. J'avais une fascination pour les bons orateurs. Et je ressens aujourd'hui un plaisir physique à prendre la parole. Les mots appellent la pensée. Le langage s'assemble de lui-même et les idées viennent. C'est ce qu'il y a de beau dans la littérature, qui n'est jamais qu'un prolongement du langage oral : on écrit sans savoir précisément ce que sera la suite. À l'inverse, avoir une maîtrise approximative du langage est un handicap. Même dans le lycée jésuite de Lyon, plutôt favorisé, où j'enseignais les sciences de la vie et de la terre, certains élèves comprenaient intuitivement les phénomènes étudiés mais, se heurtant à des capacités d'expression limitées, ne pouvaient accéder à une analyse fine.

– *Qu'est-ce qu'un bon éducateur ?*

A. J. : Je reprendrai la formule d'un collègue : éduquer, c'est « donner l'occasion de » mettre les élèves en condition d'acquérir un savoir, en variant les méthodes pour s'adresser aux différents types d'intelligence et en faisant le pari d'un plaisir contagieux. J'ai essayé de partager, en classe, le bonheur d'observer le monde à toutes ses échelles, celui de voir et de comprendre, un tant soit peu, comment il fonctionne. Il faut trouver un équilibre entre ce plaisir et la nécessité d'un cadre. Un peu comme pour un gamin passionné de foot, qui dans son club va devoir se plier aux entraînements et coopérer avec les autres joueurs.

– *Avez-vous été séduit par la pédagogie jésuite ?*

A. J. : Qu'il faille « éduquer tout l'homme », comme le veut la formule jésuite, me semble aller de soi. Il s'agit d'emmener chacun le plus loin possible, plus loin parfois que la personne elle-même – par manque de confiance ou par flemme – pense pouvoir aller. Ce n'est pas là de l'élitisme, mais une exigence individuelle. Cette pédagogie mise aussi beaucoup, avec pertinence, sur le discernement : elle invite à regarder les autres tels qu'ils sont et à faire au mieux avec le monde tel qu'il est.

– *Diriez-vous qu'une bonne éducation abolit les frontières entre humanités et sciences ?*

A. J. : Les humanités permettent de penser le rapport à soi et à l'autre. Les sciences, elles, interrogent le rapport au monde. Il serait donc utile de donner aux littéraires un minimum de formation scientifique afin qu'ils dépassent dans ce domaine une

¹ Éditions Gallimard.

inculture parfois surprenante. C'est ce que j'essayais de faire, enseignant, en expliquant simplement à des lycéens de série littéraire des choses aussi compliquées que les régulations hormonales ou la tectonique des plaques. Un défi très plaisant. Diamétralement, il serait bon que les scientifiques se départissent d'un certain mépris pour ce qu'ils considèrent comme des objets « flous ». Abolir ces frontières aiderait à penser la technologie de manière plus humaine. Et permettrait aux penseurs d'être davantage en prise avec la réalité.

– *Cette exigence est-elle plus forte aujourd'hui que par le passé ?*

A. J. : Oui, notamment parce que, avec les développements de la médecine qui ont rendu plus ou moins nette la frontière de la mort, sciences dures et sciences humaines sont de plus en plus imbriquées. Quand on parle de gènes ou de médecine prédictive, il faut distinguer ce qui est de l'ordre de la réalité de ce qui relève de l'utopie, voire de la propagande (car les chercheurs ont souvent besoin d'affirmer qu'ils ont trouvé pour continuer à recevoir les moyens de chercher). Avant même de parler de choix éthiques, il faut aider les adultes d'aujourd'hui et de demain à comprendre de quoi il retourne vraiment.

– *Il y a quelques années, vous avez emmené un groupe d'élèves de terminale en retraite spirituelle. Qu'en ont-ils retenu ?*

A. J. : Le but de ce séjour dans un couvent de Mazille, en Saône-et-Loire, était à la fois d'étudier ensemble des textes bibliques et de partager la vie de ces carmélites, d'échanger avec elles, de les aider dans leurs travaux agricoles. Nos jeunes n'avaient jamais vu de telles femmes, relativement jeunes et qui ne ressemblaient en rien aux caricatures qu'ils pouvaient avoir en tête. Tous ont été surpris, voire émerveillés, de découvrir cet autre monde tout près de chez eux, ce rapport au silence, le choix fait par ces sœurs de vivre en un seul endroit, alors qu'eux ne rêvent que de communiquer et de voyager. Ce projet a offert à nos élèves une prise de conscience : si une autre vie est possible, cela signifie que la leur, qui leur semble si « normale », n'est qu'un choix parmi d'autres.

– *L'histoire et la mémoire occupent une place essentielle dans votre œuvre. Doit-on les placer au cœur de l'éducation ?*

A. J. : Il ne s'agit pas d'entretenir un culte de la mémoire, ni même d'insister sur le respect des anciens. Mais il faut amener les jeunes à saisir que l'on vit dans une certaine épaisseur de temps. Comprendre ce qu'ont vécu nos parents et grands-parents est très éclairant. Cela permet de se former dans notre propre singularité.

– *Votre expérience du scoutisme, dont on trouve des échos dans L'Art français de la guerre, a-t-elle été fondatrice ?*

A. J. : Grâce aux éclaireurs, j'ai découvert de nombreuses activités (la voile, le

kayak, l'escalade, etc.) et éprouvé le plaisir de faire ensemble, dans un esprit de débrouillardise. J'ai le souvenir de boîtes de raviolis que l'on ouvrait avec une tarière parce qu'on avait oublié l'ouvre-boîte ! Il y avait comme un embryon de vie sauvage, une communion avec la nature, quand on dormait à la belle étoile. Nous prenions des risques mesurés, en nous responsabilisant et en tournant notre énergie un peu enfantine vers des réalisations pratiques et collectives. J'en ai gardé un goût du jeu et une capacité à m'enthousiasmer.

Recueilli par Denis Peiron
La Croix du 7 novembre 2016

Dossier : Je te fais confiance, tu me fais confiance...

Je te fais confiance, tu me fais confiance...

La confiance est un chemin sinueux, un apprentissage mutuel, jalonné d'étapes, parfois d'embûches. Mais il ouvre une voie éducative positive et simplifie les relations familiales.

« Tu ne me fais pas confiance ! » Le reproche de l'adolescent tombe comme un couperet. Le parent « suffisamment bon », comme disait le pédiatre Donald Winnicott, s'interroge : « Ai-je du mal à accepter que mon enfant grandisse ? », « Est-ce que je lui donne les moyens de gagner ma confiance ? », « Lui fais-je porter mes propres inquiétudes ? » Certains parents s'inscrivent comme « amis » sur le compte Facebook de leurs ados pour mieux les surveiller. À l'opposé, d'autres parents considèrent trop tôt leurs enfants comme des êtres autonomes, les laissant seuls au retour du collège, livrés à eux-mêmes. Dans le premier cas, la confiance est absente, dans le second, elle est aveugle. Entre ces deux excès à éviter, il s'agit de construire la confiance, pas à pas, de la nourrir dans une sorte d'échange réciproque, où l'on s'ajuste l'un à l'autre, selon le degré de maturité de l'enfant et les capacités du parent.

Mais, d'abord, que signifie la confiance ? Selon Laurence Cornu, directrice du département de sciences de l'éducation à l'université de Tours, coordinatrice d'un dossier sur la confiance paru dans le dernier numéro de la *Revue internationale d'éducation*, il existe plusieurs définitions : « Être en confiance signifie un sentiment de fiabilité ou de sécurité. Faire confiance relève d'une décision : c'est un pari sur la conduite de l'autre. Pour établir cette relation, il faut lutter contre les défiances, les méfiances. » Pour Fabien Éon, médiateur professionnel, la confiance est un choix : « Le choix d'un modèle d'éducation qui vise à construire un adulte qui réfléchit plutôt qu'un adulte qui obéit. »

Selon le pédopsychiatre Charles-Édouard Rengade, auteur du livre *Parent confiant, enfant heureux*, « la confiance est le reflet de la fiabilité du lien ». Croire en l'autre, c'est expérimenter cette fiabilité. Et parfois, les parents ont du mal à lâcher du lest.

Dans la relation éducative, « il faut admettre que l'enfant n'est pas soi », préconise Charles-Édouard Rengade. L'enfant est une entité distincte, susceptible de faire d'autres choix que ceux voulus par ses parents, au risque de se tromper. Force est de reconnaître aussi que « son enfant a des ressources pour se relever de ses erreurs ». Croire en ses capacités est une première étape qui va aider l'enfant à s'autonomiser. Cela dit, les parents doivent être très explicites sur leurs attentes, qui seront réalistes. Rentrer dans tel créneau horaire, appeler en arrivant, etc.

Autre recommandation : abandonner le contrôle. « Plus les parents vérifient, moins ils ont confiance, plus ils sont déçus », résume le pédopsychiatre. Celui-ci leur conseille d'abord une attitude de « lâcher-prise » afin de laisser l'enfant faire ses expériences. En cas de difficulté, si ce dernier s'en sort tout seul, le parent sera conforté dans l'idée de ne pas intervenir. Bien plus, il en éprouvera de la fierté, de l'émerveillement. Si l'enfant n'y arrive pas, son parent sera là pour le consoler.

Il laissera ensuite la confiance s'installer de façon progressive, adaptée à son âge, à ses moyens. L'adulte doit veiller à ne pas placer son enfant en situation d'échec. Ni, surtout, à confondre la confiance et le laxisme ou le laisser-faire. Autrement dit, ne jamais mettre son enfant en danger. Le droit à l'erreur ne signifie pas le droit au risque.

Si faire confiance, c'est « lâcher prise », cela reviendrait, dans l'idéal, à « laisser son enfant faire son chemin en le protégeant, en l'informant, en posant des limites, afin qu'il puisse devenir lui-même et vivre en bonne intelligence avec les autres », énonce Catherine Dumonteil-Kremer. Mais, en réalité, observe la consultante familiale, « les parents ne sont pas toujours aussi confiants, ils nourrissent des peurs par rapport à leur enfant ou leur ado : peur qu'il fasse un caprice, qu'il se blesse, qu'il fasse de mauvaises rencontres, qu'il ait un accident, etc. Ces craintes sont enracinées dans leur propre histoire d'enfance », observe-t-elle. Selon le psychanalyste Saverio Tomasella, les difficultés des adultes proviennent souvent d'un manque de confiance en leurs propres capacités parentales : « Sous pression, les parents répercutent leur manque de confiance en eux-mêmes sur leurs propres enfants. »

Les peurs sont parfois liées à l'image que l'on se fait de sa progéniture. « Certains parents ont du mal à voir que leur enfant a grandi, et du coup, peinent à évaluer ses aptitudes », remarque Nicole Prieur, philosophe et thérapeute familiale. Certes, reconnaît-elle, « pour faire confiance, il faut se bousculer un peu ». Mais, en faisant le « cadeau » de la confiance, « on donne à son enfant les moyens de se sentir capable de faire tout seul, donc d'avoir confiance en lui-même ». Ainsi, au fil du temps, la confiance se construit, s'entretient, se gagne, grandit.

Les adolescents, en pleine ambivalence, à la fois en recherche et dans la crainte de leur autonomie, mettent les parents à l'épreuve de leur confiance. De la même façon, complète Nicole Prieur, « accorder sa confiance à un ado, c'est lui donner les moyens de se sentir capable de mesurer les risques et de ne pas se mettre en

danger ». Un jeune se dira, par exemple : « Si ma mère me fait confiance, cela veut dire que je peux être fort, que je peux résister à la pression du groupe qui m'incite à boire de l'alcool. » À l'inverse, s'il ressent chez ses parents de la défiance, il peut, hélas, leur donner raison, c'est-à-dire boire en excès, puis le leur cacher. « Ne pas faire confiance n'engendre pas des conduites responsables, cela favorise plutôt une forme d'irresponsabilité », prévient la thérapeute.

Pour Catherine Dumonteil-Kremer, également pionnière de l'éducation positive en France, on peut créer un climat de confiance dans la famille en faisant sentir à chaque membre du foyer qu'il est accepté, bienvenu. Ainsi la tenue d'un « conseil de famille » où chacun est sollicité pour donner son avis, que ce soit sur la répartition des tâches ménagères ou la destination des vacances, permet de développer la confiance entre parents et enfants, frères et sœurs. Et celle-ci se fortifie d'autant plus qu'on partage tous ensemble des activités. « Plus il y a de joie de vivre, plus il y a de liens, plus la confiance règne ! », conclut-elle.

France Lebreton

La Croix du 7 novembre 2016

Des « duos gagnants » pour éduquer différemment

Un entraîneur de rugby et un éducateur spécialisé, une maman et la « marraine » de son fils, une professeur spécialisée et une médiatrice culturelle... Au quotidien, des duos se forment en dehors des institutions scolaires au service d'une éducation différente et enrichissante.

Entouré de grands ensembles, le club de rugby de Sarcelles est une institution. Tous les élèves de cette commune au fort taux de chômage – plus d'un habitant sur cinq est sans emploi – participent chaque année au tournoi organisé par la section rugby de l'Association amicale et sportive de Sarcelles (AASSR). Plusieurs joueurs professionnels, dont Rabah Slimani, pilier droit de l'équipe de France, y ont été formés. Autre pilier de l'éducation populaire dans la commune, l'association « Accueil et culture » propose, entre autres, du soutien scolaire aux jeunes Sarcellois. À la rentrée de septembre, les présidents des deux structures se sont alliés pour soutenir les jeunes rugbyman en difficulté scolaire.

Pierre Bérenguer, dit « Pierrot », est à la tête de l'association d'aide sociale depuis début 2016. « Je suis parti d'un constat simple, explique ce bon connaisseur de la ville, lui-même rugbyman amateur, beaucoup de jeunes joueurs se ferment les portes des centres de formation à cause de mauvaises notes ou de mauvais comportements à l'école. » Imaginée avec Florian Kubiak, président de l'AASSR, la solution consiste, pour onze petits rugbyman du collège Jean-Lurçat, à laisser les crampons au vestiaire tous les mercredis après-midi pour une séance d'aide aux devoirs

assurés dans les locaux du club par les éducateurs d'Accueil et culture. « Nous avons à cœur de considérer les jeunes dans leur globalité, insiste Pierre Bérenguer de sa voix rocailleuse, en tenant compte de leurs situations familiales et de leurs passions. »

Les jeunes participants semblent jouer le jeu : les meilleurs en maths aident les moins bons, idem pour le français. « On se sert des valeurs du rugby, la solidarité, l'assiduité, la performance », explique Florian Kubiak. La convention signée entre le club et Accueil et culture, qui associe également l'éducation nationale, va même plus loin. Si les notes ou le comportement des jeunes sont mauvais à l'école ou au sein des ateliers, ils s'entraînent à part et doivent effectuer de petits travaux au club. « En permettant de se défouler dans un cadre précis, le rugby permet aux enfants hyperactifs ou violents de se réguler », estime Florent Kubiak.

Dans bien des cas, quand le coup de pouce donné à un enfant est d'ordre extrascolaire, il a davantage de poids. Ou du moins produit des effets différents, tout aussi bénéfiques. Le même constat a été tiré par Parrains par mille. L'association, vieille de plus de vingt-cinq ans, a trouvé des « parrains » pour 400 enfants issus de milieux populaires. Parmi eux, Céline Riotte. Il y a cinq ans, cette quadragénaire, cadre dans une grande banque et alors célibataire sans enfants, a ressenti une « envie de transmettre » et d'« accompagner un jeune dans son éducation ».

L'association l'a mise en contact avec la famille d'Adam. Le jeune garçon de six ans vit alors dans un petit studio parisien avec ses deux sœurs et ses parents. C'est Iheb, sa mère, actuellement en formation après une longue période sans emploi, qui a pris l'initiative de contacter la structure : « Un parrain, c'est une ouverture, une personne autre que ses parents, à qui on peut se confier. On n'est pas trop de deux pour qu'un enfant devienne une bonne personne ! »

Depuis, Céline emmène le jeune garçon environ un jour par mois dans les parcs, les musées et les bibliothèques de la capitale. La dernière rencontre remonte à la visite de la Maison rouge, un musée d'art contemporain à Paris. « Adam grandit !, se réjouit Céline. Je suis assez fière d'avoir participé à son ouverture à la culture et d'avoir contribué à son amour de la lecture. »

À onze ans désormais, Adam se passionne pour les mangas. « Au début, j'étais un peu contre les bandes dessinées. Et puis Céline m'a expliqué, raconte Iheb. Elle peut lui faire découvrir des choses dont je n'ai moi-même pas connaissance. » Aujourd'hui mariée, Céline se voit continuer à rendre des visites à Adam lorsqu'il sera adolescent. « Notre association existe depuis vingt-six ans et certains parrainages noués à nos débuts durent encore aujourd'hui ! », indique Anaïs Dassy, psychologue au sein de la structure.

L'association entre la Maison d'enfants à caractère social (MECS) de Marcq-en-Barœul, dans le Nord, et la Maison Folie Moulins de Lille, est aussi une histoire qui s'inscrit dans la durée. C'est Claire Dramé, professeur de 17 jeunes âgés de 13 à 16 ans accueillis à la MECS, qui est allée voir la structure culturelle. « Quand des

personnes extérieures interviennent, c'est plus dynamique et ça éveille la curiosité des élèves, juge l'enseignante. C'est encore plus essentiel pour ces jeunes, qui ont l'impression d'être illégitimes et que la culture n'est pas pour eux. »

Aline Lyoen, la médiatrice de la Maison Folie, s'est tout de suite bien entendue avec cette professeure militante et plusieurs actions communes ont découlé de leur collaboration. L'an dernier, par exemple, la médiatrice a proposé à l'auteur Claire-Lise Marguier de venir présenter un de ses romans pour adolescents. Un bon souvenir. « Je me souviens d'une jeune fille de 14 ans, qui nous a déclaré avoir à cette occasion et pour la première fois lu un livre en entier ! Là où, quelque part, l'école a échoué, nous avons réussi. »

Les élèves se sont ensuite rendus à la Maison Folie pour assister à une lecture spectacle du roman. Un spectacle qu'ils ont bien apprécié, grâce au travail préparatoire qui avait été fait. L'opération a en outre permis à Claire Dramé d'aborder en classe des sujets aussi sensibles que le suicide. Avoir le support du roman a permis d'en discuter de façon apaisée. « Il ne s'agit pas uniquement d'organiser une sortie culturelle, résume pour Aline Lyoen. Notre but, c'est aussi de donner du sens et de créer du lien. »

Julien Duriez

La Croix du 9 novembre 2016

L'art pour nouveau départ

À Arras, une « classe Départ » permet à des décrocheurs scolaires de se découvrir et de reprendre pied dans la vie grâce à la pratique artistique.

Le metteur en scène Bruno Lajara a posé ses tréteaux à Arras, dans une ancienne usine de composants électriques. Avec une petite équipe d'artistes, il anime la première « classe Départ » de France : un nouveau modèle d'insertion qui utilise l'art comme levier de transformation. Son public : des décrocheurs scolaires qui tentent ici de se reconstruire une vie. Au sein de L'Envol, son centre d'art, ces jeunes qui n'ont connu que violences familiales et rebuffades découvrent grâce à la pratique artistique le plaisir de s'exprimer et d'être écoutés.

« J'ai effectué plusieurs séjours en Argentine dans les années 2000, lors de la grande crise économique, explique le metteur en scène. Ce qui a fait tenir les gens, c'est la culture. Les artistes ont récupéré les usines désertées pour organiser du soutien scolaire, des ateliers artistiques, etc. J'en ai tiré la conviction que l'art pouvait transformer les personnes, être un révélateur pour l'individu. »

En mars 2015, il lance sa première classe Départ avec une vingtaine de décrocheurs scolaires venus des quartiers sensibles de l'agglomération d'Arras. En service civique dans l'association, 25 heures par semaine, ces jeunes de 18 à 24 ans

s'essaient à de multiples activités : la photographie, le chant, le théâtre, la danse hip-hop, la vidéo, etc. Avec Christophe Martin, ils participent à un atelier d'écriture révélant le récit de leur vie : un parcours souvent chaotique jalonné d'échecs, de violence et d'exclusion. « Le décrochage n'est pas seulement scolaire. Il touche aussi la cellule familiale, la santé, le logement », constate Bruno Lajara, qui a dû parfois chercher une place en foyer pour des jeunes à la rue.

En huit mois de pratique artistique, les jeunes de la classe Départ se sont découvert des talents. Ils se sont nourris du regard positif des autres. Le spectacle *Décrocheurs de lune*, qu'ils viennent de jouer durant une semaine, a été ovationné. « Dans ma vie, je n'ai connu que des critiques : à l'école, on me répétait que je n'arriverais à rien, à la maison, j'étais constamment rabaisée », confie Marie, en rupture avec sa famille depuis des années. « Alors là, quand les spectateurs se sont levés pour une standing ovation, je me suis pris une vraie claque ! Je me suis dit : je peux apporter quelque chose. »

Forts de cette reconnaissance nouvelle, les jeunes de la classe Départ vont pouvoir prendre leur envol. Plusieurs comptent reprendre des études, trois partent en entreprise effectuer un stage sous le parrainage de la Fondation Face. Thomas a décroché un CDI dans l'économie solidaire. Quant à Déborah, elle démarre le mois prochain comme guide touristique au moulin, encore en activité, d'Achicourt. « J'ai un appartement, un travail, se réjouit-elle, après six ans d'errance. Ma vie est lancée ! »

Florence Quille

La Croix du 9 novembre 2016

Vu d'ailleurs/Brésil

Une pédagogie globale face à la violence

« Hier on était fermé, il y avait des tirs ! », explique la secrétaire du Projeto Uerê, une école pas comme les autres dans une des favelas les plus dangereuses de Rio. Là s'applique une méthode pédagogique conçue spécialement pour les enfants ayant grandi dans la violence et dont les capacités cognitives s'en trouvent affectées. « Sous l'effet du stress, le cerveau bloque l'accès à la mémoire courte », constate Yvonne Bezerra de Melo, fondatrice du projet en 1997, qui veut « réapprendre aux enfants à apprendre ».

Dans sa pédagogie, les élèves sont accueillis à mi-temps, mais « l'éducation doit être intégrale ». Toute l'équipe éducative – profs de violon, de capoeïra, de ju-jitsu, d'informatique, mais aussi une psychologue-assistante sociale – fait corps autour des enfants, et les parents, eux aussi, participent au processus. Résultat, beaucoup étudient, trouvent du travail, et échappent à une vie de fille-mère ou de trafiquant. Le renom du Projeto Uerê dépasse Rio. Sa fondatrice a été appelée en Europe

pour transmettre sa pédagogie dans des centres prenant en charge les enfants de réfugiés.

Aglaé de Chalus
La Croix du 9 novembre 2016

Dossier : L'éducation au cœur des grandes religions

Parce qu'elles ont une expérience plusieurs fois millénaire de l'être humain et de ses aspirations fondamentales, les grandes religions monothéistes accordent toutes une place privilégiée à l'éducation. Tour d'horizon avec quatre grands témoins.

Catholicisme

Frédéric Chassagne, directeur d'un établissement catholique en Gironde

« L'humanité a toujours éduqué ses enfants en ayant le souci de les nourrir, de les protéger, de leur transmettre des connaissances et de les intégrer dans la société. La tradition chrétienne a cependant ceci de spécifique qu'elle cherche depuis l'origine à nourrir l'esprit et le cœur des enfants. Cette recherche du Royaume dans tous les domaines de la vie a des effets sur quatre réalités fondamentales de la vie humaine : le corps, auquel il faut donner sa juste place et qui est trop souvent négligé (éducation manuelle, activité physique) ; la psyché et l'équilibre affectif, en accordant à l'instar de Don Bosco une grande place au jeu ; une formation intellectuelle équilibrée, selon la prière de Salomon Seigneur, donne-moi un cœur intelligent ; enfin, la vie spirituelle et la relation à Dieu. Car "la formation de la faculté d'attention est le but véritable et presque l'unique intérêt des études", écrivait Simone Weil.

Contrairement à l'approche rousseauiste, le christianisme dans son ensemble considère que l'homme doit être éduqué. Cela suppose l'acceptation d'un principe d'autorité qui fait grandir et permet de passer de l'ignorance à la connaissance, du péché à la grâce. Cette autorité s'accompagne néanmoins de la douceur et de la bienveillance, sur lesquelles a beaucoup insisté saint François de Sales. Cette douceur implique notamment de respecter les talents de chacun : d'où le refus catholique du "modèle", la méfiance à l'égard du perfectionnisme. Enfin, à la différence de la tradition protestante, l'éducation catholique s'appuie beaucoup sur les médiations, sur l'appartenance à une communauté : familiale, paroissiale, spirituelle... Chaque sujet s'inscrit dans une histoire. »

Islam

Tareq Oubrou, imam de Bordeaux

« Dans la tradition musulmane, l'éducation consiste à faire grandir l'être humain par la transmission de valeurs morales, intellectuelles et spirituelles, dans la perspec-

tive de la vie plus large qui l'attend dans l'au-delà. Elle comporte donc, de l'enfance à la mort, une dimension métaphysique. Pour cela, la tradition éducative musulmane cherche avant tout à transmettre l'essentiel de la foi. D'où les six piliers de la foi musulmane (unicité de Dieu, prophéties, livres, etc.) et les cinq piliers de la pratique (prière, jeûne, pèlerinage à La Mecque, etc.)

Cela posé, le monde de plus en plus intriqué dans lequel nous vivons rend plus complexe la transmission d'une tradition religieuse. Certes, jamais la discussion et la négociation n'ont tenu une place aussi importante dans l'éducation mais elles ne suffisent pas à préserver nos enfants des dérives extrémistes ou sectaires. Dans ce domaine, les familles musulmanes sont aussi désarmées que les autres. L'endoctrinement sur Internet tend à se substituer à l'enseignement et fait son miel de toutes les frustrations et les vulnérabilités accumulées chez les jeunes. C'est pourquoi à l'échelle de notre communauté, nous cherchons à transmettre l'essentiel de la foi musulmane afin de prévenir la radicalisation. La réponse au piège identitaire dans lequel l'islam s'est enfermé, c'est le retour à la simplicité originelle. »

Judaïsme

Rabbin Rivon Krygier, Communauté juive massorti (Paris 15^e)

« Le rituel et l'étude sont les deux grands outils de transmission dans la tradition juive. Les nombreux rites qui accompagnent notre quotidien sont un formidable vecteur de mémoire. Toutefois, et c'est un piège qui guette toutes les traditions religieuses, le rituel peut vite devenir mécanique, entraîner un sentiment de saturation. Pour éviter cet écueil, le rituel doit être habité par l'esprit : c'est le rôle de l'étude. Là encore, une bonne étude doit remuer l'âme et non pas simplement se concentrer sur ce qui est permis ou défendu.

Suivant la qualité de l'éducateur, ces deux grands outils que sont le rituel et l'étude peuvent donc rapprocher ou éloigner du judaïsme. Le défi est d'autant plus grand que nous avons en face un concurrent redoutable : la société de consommation, la recherche de sensations immédiates qui exercent sur les jeunes un attrait irrésistible.

Notre réponse ? Pousser le jeune dans ses retranchements, briser ses certitudes et ses confort de pensée en suscitant chez lui un questionnement. C'est tout le sens de la bar-mitsva, cette fête qui sanctionne à l'âge de 13 ans la majorité religieuse. Suivi par un tuteur durant toute l'année qui précède cet événement, le jeune livre à la communauté sa réflexion à partir d'un texte de la Torah ou du Talmud. Cette capacité à se frotter aux textes est indissociable de l'autre versant de l'éducation religieuse : la responsabilité, l'engagement, la décision. »

Protestantisme

Sophie Schlumberger, pasteur et animatrice de groupes bibliques

« Éduquer revient d'abord à aider une personne – enfant ou adulte – à devenir un sujet aussi libre que possible. Mais cela n'a rien d'un repli individualiste : un sujet

se construit toujours en relation à l'autre. C'est ce que nous enseigne le compagnonnage des textes bibliques : Dieu, qui est un Dieu de parole, s'adresse toujours à un autre que soi-même, un autre sujet libre et responsable. Tout texte biblique nous ouvre à cette dimension à la fois singulière et communautaire. Aussi n'est-ce pas un hasard si le scoutisme est né en milieu protestant. Il s'agit d'une tradition éducative qui ancre le sujet dans la vie : naturelle, culturelle, sociale, avec la part de confiance que cela implique. Dans le protestantisme, la relation à Dieu et aux autres ne passe pas d'abord par l'appartenance à une tradition ecclésiale. Il s'agit en premier lieu d'éveiller l'enfant ou l'adulte à la présence de Dieu dans sa vie. »

Samuel Lieven

La Croix du 10-11 novembre 2016

Vu d'ailleurs/Japon

Une « pluralité religieuse » transmise sans enseignement

Au Japon, on naît shintoïste, on se marie chrétien et on meurt bouddhiste. Pour Ishii Takayuki, spécialiste des religions au Japon, « les Japonais sont très tolérants sur la religion au point de pouvoir en pratiquer plusieurs, sans exclusive, tout en ne croyant pas en un seul Dieu, et tout en n'étant pas prosélyte ». Il n'y a pas de prière spécifique ni de cérémonie régulière comme la messe. Pas non plus de « catéchisme » du shinto ou du bouddhisme, ni d'enseignement à l'école. On va en famille aux temples pour le Nouvel An, à la naissance d'un enfant – 31 jours après sa naissance on lui décerne une déité qui le protégera –, au décès d'un proche – trois ans et sept ans après sa mort également. Les Japonais « doutent » ou « ne savent pas » si un Dieu existe. Mais ils pratiquent le culte des ancêtres, croyant aux âmes ou esprits des morts, et la tradition religieuse se fonde sur cette pratique transmise aux enfants au sein de la famille. « Le bonheur vient du respect du culte des ancêtres », souligne Ishii Takayuki, et c'est ce qui est « enseigné » aux enfants que l'on emmène aux temples shintoïstes ou bouddhistes.

Dorian Malovic

La Croix du 10-11 novembre 2016

Dossier : Éduquer, c'est tirer quelqu'un par la manche

Isabelle Autissier, navigatrice, écrivain : « Éduquer, c'est tirer quelqu'un par la manche »

Depuis quarante ans, Isabelle Autissier s'est attelée à cette tâche sous différentes casquettes : professeur, navigatrice, défenseur de l'environnement et

plus récemment écrivain. Pour elle, transmettre c'est donner à quelqu'un la méthode pour réussir sur le chemin qu'il a choisi.

– *On vous connaît comme navigatrice ou présidente du WWF (Fonds mondial pour la nature), mais on sait peu que vous avez commencé votre carrière comme enseignante à La Rochelle. Quel souvenir gardez-vous de cette période ?*

ISABELLE AUTISSIER : J'étais toute jeune diplômée, comme ingénieur agronome spécialisée en halieutique, la discipline qui s'intéresse à la pêche et aux poissons. On m'a confié une formation à inventer à l'école maritime de La Rochelle, une section « après pêche », où il s'agissait de former des adultes – marins en reconversion, chômeurs, jeunes en panne d'orientation – aux métiers de la filière poisson. Je me suis bien amusée, car il fallait tout inventer. C'était un public difficile auprès duquel j'avais l'impression de faire du théâtre. Mais je n'ai pas une âme de prof, et je n'étais pas fâchée de passer à autre chose quand j'ai décidé de me consacrer à la course au large. Je ne me voyais pas passer ma vie devant un tableau noir... J'avais besoin d'un autre décor pour transmettre ce que j'avais à dire.

– *Sur la mer vous voulez dire ?*

I.A. : Oui, car j'ai toujours cru que la transmission est avant tout affaire d'exemple. En devenant navigatrice, je n'ai pas cherché à éduquer qui que ce soit. Pourtant, je me suis vite rendu compte que mon parcours transmettait quelque chose. Je ne suis pas devenue une des premières navigatrices professionnelles pour expliquer aux femmes la place qu'elles pouvaient prendre dans la société, mais j'ai eu un impact certain auprès d'elles. Beaucoup m'ont dit que mon exemple les avait inspirées dans leur vie.

Il m'est arrivé en Afrique du sud une histoire que j'aime raconter. Je venais de remporter une étape dans une course et une secrétaire est venue me voir sur le quai pour me remercier d'avoir pu enfin s'engueuler avec son patron machiste, qui dénigrait ma performance. Pour la première fois, elle avait osé lui résister en disant que j'étais la preuve que des femmes pouvaient faire de choses formidables. Dans l'environnement, c'est la même chose : je ne passe pas mon temps à donner des leçons aux gens sur ce qu'ils doivent faire ou penser. J'essaie à ma façon de les tirer par la manche. Éduquer, c'est ça : tirer quelqu'un par la manche.

– *Et vous, qui vous a tirée par la manche ?*

I.A. : Il faut des gens pour vous donner l'impulsion. J'ai bénéficié dans mon enfance d'un environnement où on m'a proposé différentes portes ouvertes sur le monde. Grâce à mon père, j'ai eu plein d'outils dans ma jeunesse : on m'a fait faire de la musique, voyager, rencontrer des gens intéressants. Et bien sûr, ce sont mes parents qui m'ont mise sur un bateau quand j'avais 6 ans. J'ai choisi d'ouvrir cette porte et je l'ai poussée à fond. Je me suis engouffrée dans la course au large où j'ai commencé

par le bas de l'échelle, dans le bon sens. J'ai démarré par la mini-transat, puis il y a eu la Solitaire du « Figaro », et enfin le Vendée Globe qui est le summum de la voile.

– *Transmettre, c'est donner à quelqu'un la bonne méthode pour progresser.*

I.A. : Exactement. Une compétence se transmet par étapes, petit à petit, sans brûler les étapes. C'est ce que je réponds toujours aux gens qui disent admirer le courage que j'aurais eu en partant dans ces courses risquées. Le courage, ça ne s'apprend pas. On l'a ou pas. En revanche, la compétence, on peut la donner à quelqu'un, lui fournir les outils et la manière de s'en servir, l'aider à mettre en place une organisation pour atteindre son but. Transmettre, c'est fournir à quelqu'un des outils et lui apprendre à s'en servir pour que son rêve puisse se transformer en projet.

– *Dans le domaine de l'environnement, avez-vous aussi utilisé cette méthode pour transmettre vos convictions ?*

I.A. : Ça a pris du temps, mais les gens ont compris qu'on vivait dans une période dangereuse. Il n'y a que les imbéciles qui ne changent pas d'avis et les gens ne sont pas des imbéciles. Transmettre, c'est aussi donner à quelqu'un la possibilité de changer d'avis, lui fournir les éléments dont on dispose pour qu'il fasse des choix éclairés. Même si ces choix ne vous plaisent pas. C'est comme en voile, il y a des vents favorables et des vents contraires. Éduquer c'est aussi garder son cap, éventuellement ramer à contre-courant.

– *Quel message avez-vous envie d'adresser aux jeunes ?*

I.A. : Au début, j'ai fait des choses simplement parce qu'elles m'habitaient. En prenant de l'âge, j'ai commencé à réfléchir en termes de transmission. Je me suis mise à faire du théâtre, de la radio, à écrire. Mon but est de montrer aux jeunes qu'on peut se faire une vie riche et belle en ayant de l'ambition par rapport à des choses qu'on porte en soi, pour les partager et enrichir la société. Je me suis fait une vie atypique, mais je la trouve géniale. J'entends trop souvent dire que rien ne sera possible pour les jeunes, que tout est foutu. Le meilleur message d'éducation à donner aux enfants, c'est de les aider à essayer de trouver et suivre leur projet de vie.

– *Vous avez choisi de ne pas avoir d'enfant, cet aspect de la transmission ne vous manque-t-il pas ?*

I.A. : Je me sens tout aussi légitime qu'une autre : la sphère familiale n'est pas le seul lieu de transmission. Et dans les familles, le statut de parents ne donne pas forcément tous les droits de transmission. Les choses se passent dans tous les sens : je transmets des choses à mon père de 93 ans, comme à mes neveux et nièces, qui eux-mêmes éduquent aussi leurs parents.

Jean-François Fournel
La Croix du 14 novembre 2016

À Montpellier, personnes âgées et jeunes enfants cohabitent

Un même bâtiment abrite un établissement pour personnes âgées et une crèche. Cette proximité entraîne des échanges intergénérationnels.

Pierre, 94 ans, fouette avec énergie la pâte de ce qui sera bientôt un quatre-quarts à la poire. Naïm, deux ans et demi, se concentre pour tenir le moule à gâteau. Ce jeudi, au rez-de-chaussée des Couleurs du temps, un établissement pour personnes âgées (Ehpad) géré par la Mutualité française, l'heure est à la pâtisserie. Dans cette résidence, située au cœur d'un éco-quartier de Montpellier, cohabitent des personnes en perte d'autonomie ou dépendantes et une crèche de 26 enfants, juste séparés par une large et grande fenêtre.

La plupart du temps, c'est chacun chez soi. Mais deux fois par semaine, des ateliers communs sont organisés. « Je n'ai pas de petits enfants, sourit Pierre, revêtu d'un tablier rayé. Cet atelier me donne un peu de jeunesse. » « Il y a un drôle de contraste. Ces deux générations, c'est beau à voir », s'amuse Fernande qui précise fièrement être née en 1919.

Depuis une année, la directrice de la crèche Les Petites Mayas, Dominique Paris, et l'animatrice de l'Ehpad, Carine Petitjean, observent les liens intergénérationnels qui se tissent. Pâtisserie, peinture, psychomotricité, découpage... Les activités proposées sont adaptées aux jeunes et moins jeunes. « Nous découvrons parfois nos résidents sous un autre jour. Ils se révèlent minutieux, se concentrent sur leurs gestes, leur motricité, leur relationnel avec les enfants. C'est aussi un moyen de les sortir de leur chambre », constate Carine Petitjean.

À Noël par exemple, l'Ehpad est en pleine effervescence. « Un sapin décoré en commun est installé et les résidents de l'Ehpad fabriquent des petits cadeaux que les enfants emportent chez eux. Pour ces personnes parfois coupées de leur famille, l'envie de fêter Noël est retrouvée », raconte Carine Petitjean.

Au-delà de l'établissement, cette proximité intergénérationnelle touche les parents. « Il n'est pas rare qu'une maman nous prévienne si un résident semble perdu dans le quartier », raconte Dominique Paris. « Pour les enfants, ces personnes âgées sont un contact privilégié avec la vieillesse, poursuit-elle. Ce sont des personnes dépendantes, qui n'ont rien à voir avec une mamie ou un papi. Des enfants peuvent avoir parfois une petite appréhension devant l'apparence physique de certaines personnes âgées. Leur faire passer cette crainte est, en soi, un enjeu et une forme d'éducation à la citoyenneté. »

Ysis Percq

La Croix du 14 novembre 2016

Et si on en finissait avec l'échec scolaire

Et si l'échec scolaire n'était pas une fatalité ? S'inspirant des territoires « zéro chômage de longue durée » créés il y a près d'un an par ATD Quart Monde, avec le soutien des pouvoirs publics, *La Croix* se demande quelles expérimentations pourraient être menées ou étendues pour doper la réussite des élèves.

Verser un smic pendant cinq ans à des chômeurs de longue durée, en contrepartie d'un emploi à temps choisi, adapté à leurs compétences : l'idée pouvait paraître utopique. Et pourtant ATD Quart Monde a réussi à la faire accepter aux pouvoirs publics. Objectif : prouver, dans dix territoires, qu'il est « plus rentable » d'embaucher que d'aider.

Ne pourrait-on pas avoir le même volontarisme pour combattre cet autre fléau qu'est l'échec scolaire ? Le parallèle est osé, ne serait-ce que pour des raisons financières, comme le rappelle Hugues d'Hautefeuille, délégué général des Semaines sociales de France : « Contrairement aux chômeurs, les élèves en difficulté ne se voient pas verser d'indemnité », glisse-t-il. Autant d'argent, donc, qu'on ne peut mobiliser en amont pour prévenir le gâchis. Il n'empêche, estime-t-il, « bien des choses mériteraient d'être expérimentées ou étendues ».

En la matière, ATD Quart Monde a un petit temps d'avance. Dans des quartiers comme ceux de Maurepas (Rennes) ou de Fives (Lille), le mouvement tente de rapprocher familles populaires et enseignants via des formations reconnues par l'Éducation nationale, qui s'adressent aussi aux associatifs et travailleurs sociaux. Avec cette conviction : c'est l'alliance de tous les adultes qui aide les enfants à réussir.

« Trop d'enfants n'entrent pas dans les apprentissages à cause d'un conflit de loyauté », analyse la vice-présidente d'ATD, Marie-Aleth Gard. « Ils ont l'impression que ce serait trahir leurs parents, qui gardent un souvenir douloureux de leur scolarité et se sentent déconsidérés. Lever les malentendus, aider les professeurs à reconnaître la famille dans son rôle d'éducation, par exemple en invitant à tour de rôle les parents à assister à une séance de classe, change la donne dès les premières années d'école », constate-t-elle. Et d'énumérer les ingrédients qui contribuent à faire reculer l'échec : « Permettre aux élèves d'apprendre à leur rythme à l'intérieur des cycles de trois ans qui jalonnent la scolarité obligatoire ; généraliser le dispositif "Plus de maîtres que de classes" qui permet de diversifier les approches pédagogiques ; évaluer les élèves pour les aider à mesurer les progrès réalisés par rapport à eux-mêmes et au niveau attendu plutôt que pour se comparer aux autres. »

S'il devait y avoir des territoires « zéro échec scolaire », il faudrait aussi y insister sur le sens de la scolarité, comme le font les Apprentis d'Auteuil. « Apprendre, c'est répondre à une question qu'on s'est réellement posée, avance Christine Rossignol,

directrice scolarité et prévention du décrochage au sein de ce réseau. Tout le défi consiste à proposer aux enfants des situations qui les interrogent et de les amener à trouver leurs propres réponses, en dépassant leurs erreurs, qui font partie intégrante du processus d'apprentissage. »

« Donner du sens, ce n'est pas chercher une utilité immédiate aux apprentissages mais montrer que les matières étudiées correspondent à l'effort des hommes pour répondre à des questions fondamentales », estime encore Christine Rossignol. « C'est aussi montrer que chacun, avec son mode d'intelligence, avec ses compétences et ses limites, appartient à des communautés humaines qui le dépassent », affirme-t-elle, en évoquant comment la participation d'élèves à une formation de la protection civile a permis de remobiliser scolairement les élèves d'un établissement d'Eure-et-Loir.

Pour Christine Rossignol, il n'existe pas de « recette magique » contre l'échec mais des situations personnelles, locales, qu'il faut analyser pour leur apporter des remèdes sur mesure. C'est ce que fait l'ensemble scolaire La Salle, à Paray-le-Monial (Saône-et-Loire), qui expérimente avec succès le « dispositif réussite ». « Il s'agit d'une classe de quatrième réservée à des élèves confrontés à de graves difficultés, qui jusqu'ici n'ont fait que subir les cours, explique Éric Didio, le directeur. La classe est animée par des professeurs volontaires, une équipe très resserrée pour retrouver un peu l'ambiance plus protectrice du primaire. On arrête les notes, on met l'accent sur les compétences, on travaille sur le projet individuel, avec des stages qui permettent littéralement à certains de se révéler. »

Autre particularité : ce dispositif expérimental est hébergé dans la partie « lycée professionnel » de l'établissement. Une entorse assumée au principe, régulièrement mis en cause, de collège unique. « Les élèves sont sortis d'un cadre "classique" dans lequel ils sont parfois montrés du doigt pour leur manque de réussite. Ils peuvent aussi découvrir de manière concrète les multiples formations "pro" que nous proposons. Ce qui limite le risque d'orientation par défaut. Et cela n'empêche pas quelques-uns de rejoindre ensuite la voie générale », assure Éric Didio.

Ces exemples semblent plaider pour une plus grande autonomie des établissements, solution prônée de longue date par l'OCDE. Pour son expert éducation Éric Charbonnier, si l'on pouvait avoir carte blanche pour expérimenter sur certains territoires, « il faudrait des chefs d'établissement plus autonomes, avec des objectifs à atteindre d'une année sur l'autre, sur la base de critères d'évaluation partagés ».

Pour assurer une stabilité, essentielle, des équipes, on pourrait aussi imaginer, poursuit ce spécialiste, « que les professeurs nommés dans ces territoires s'engagent à y rester cinq ans, moyennant un salaire plus élevé ». Il faudrait aussi annualiser les temps de service, « pour permettre aux enseignants de passer plus de temps avec leurs élèves quand ceux-ci en ont le plus besoin et assurer les remplacements des collègues absents ». Une telle flexibilité permettrait, insiste Éric Charbonnier, de

« trouver des solutions à beaucoup de problèmes qui nuisent à l'efficacité de l'école française, en particulier dans l'éducation prioritaire ».

Denis Peiron

La Croix du 15 novembre 2016

Les Apprentis d'Auteuil s'efforcent de redonner confiance aux enfants

À l'école Vitigliano, dans le centre-ville marseillais, une quarantaine d'enfants en difficulté sont accueillis. L'école les motive grâce à une pédagogie pleine de souplesse

Ilyes fait preuve d'une volubilité rare pour un enfant de 9 ans. Des phrases longues et posées pour dire que son arrivée, il y a un peu plus d'un an, à l'école élémentaire Vitagliano, l'a changé. « Avant, je ne me contrôlais pas, je faisais des crises tout le temps. Depuis que je suis ici, ça va mieux », glisse l'écolier de la classe des Romarins, qui réunit seize enfants de CM1 et CM2.

Installé dans un ancien orphelinat du XIX^e siècle, dans le centre de Marseille, l'ensemble scolaire géré par la Fondation d'Auteuil regroupe école, collège et unité éducative de prévention. Cent trente élèves, du CP à la troisième, fréquentent l'établissement, dont 75 logés en internat. « Ils font majoritairement face à des difficultés sociales et familiales lourdes », souligne Marie-Laure Fazi. L'école élémentaire qu'elle dirige compte 44 élèves répartis en trois classes à effectifs réduits (un CP-CE1, un CE2 et un CM1-CM2). Dans chacune œuvrent une enseignante et un éducateur scolaire. Celui-ci est « chargé de favoriser un cadre propice à l'apprentissage, d'amener les enfants à rester concentrés », précise-t-elle.

« Nous sommes un établissement privé sous contrat. Cela nous demande de suivre les mêmes programmes que le public, poursuit la directrice. Mais à l'intérieur de ce cadre, nous sommes libres. » Le maître mot de la pédagogie ? Le décloisonnement. Les élèves sont rassemblés par niveau de compétence et non par âge. Dans la classe des Romarins, l'enseignante boucle une leçon sur les premiers hommes. Les élèves ont travaillé sur des textes plus ou moins difficiles « en fonction de leurs besoins ». « Faire cours ici, c'est prendre en compte l'enfant dans toutes ses dimensions : intellectuelle, psychique et familiale », note Anna, l'institutrice. De la même façon, une continuité existe entre école élémentaire et collège pour le français et les mathématiques. « Un enfant de sixième peut se déplacer, le cas échéant, dans la classe de CM1-CM2, ou inversement. Les élèves en ont pris l'habitude et ce n'est jamais vécu comme une régression », explique la directrice.

Cette « pédagogie positive », dans laquelle on souligne « plutôt les progrès que les échecs » et où les notes ont été évacuées, porte une ambition : « Redonner confiance

aux enfants. En eux-mêmes, mais aussi dans les adultes et la société qui leur ont porté beaucoup de coups... », conclut Benjamin Allegro, l'un des éducateurs scolaires de l'école.

Coralie Bonnefoy
La Croix du 15 novembre 2016

Vu d'ailleurs/Russie

Quatre ans avec la même classe et la même maîtresse

« Chaque rentrée, on retourne à l'école en confiance, sans avoir peur ! » Lisa, 10 ans, ne cache pas son enthousiasme pour une tradition immuable du système scolaire russe qui permet aux élèves de passer leurs quatre premières années de primaire dans la même classe, avec le même groupe d'élèves et le même enseignant. « J'ai eu la chance de tomber sur une maîtresse gentille. Elle m'a bien aidée. Mais si j'étais tombée sur une méchante, cela aurait été une longue galère ! », sourit l'écolière d'un établissement du centre de Moscou. Elle résume bien le dilemme de ce système qui crée une dynamique de groupe et encourage les amitiés durables, tout en évitant à l'enseignant de devoir gérer les difficultés en trois trimestres. Mais ce système n'offre pas d'échappatoires. « Il offre un environnement stable pour l'enfant », selon Katia Novikova, la mère de Lisa. « Et la maîtresse devient comme une deuxième maman... », ajoute Margarita, la grand-mère. Toutes deux confient avoir conservé plusieurs de ces « *odnoklassniki* », ces amis qui furent autrefois leurs camarades de classe.

Benjamin Quenelle
La Croix du 15 novembre 2016

Dossier : Le numérique bouleverse la façon d'enseigner

L'arrivée de tablettes ou d'ordinateurs dans les classes ouvre de nouvelles possibilités. Mais cela oblige aussi les enseignants à s'adapter, voire à redéfinir leur rôle, ce qui inquiète certains d'entre eux. Quel doit être le bon usage du numérique dans les classes ?

Cette fois, c'est parti : les ordinateurs et tablettes arrivent dans les écoles. À la fin de 2016, 28 % des collèges français seront équipés et ils devraient être 50 % à la fin de l'an prochain. Les élèves des classes de cinquième se voient prêter des tablettes en complément des manuels scolaires. Dans les écoles élémentaires aussi, des ordinateurs sont installés, les enseignants sont formés, tandis qu'un site Internet réunit des contenus éducatifs sélectionnés. Tout cela correspond à la mise en œuvre du grand

plan ministériel en faveur du numérique à l'école. À Paris, par exemple, des tablettes iPad ont été distribuées dans 75 écoles primaires : « Pour l'instant, nous laissons le champ libre aux enseignants sur la façon de les utiliser. Nous ne voulons rien imposer », explique François Miranda, conseiller pédagogique au rectorat de Paris.

Parmi les ressources disponibles se trouve par exemple Wakatoon : une petite application qui permet de fabriquer un dessin animé pour des élèves de la maternelle jusqu'au CE2. L'enfant colorie des dessins qu'il suffit ensuite de photographier avec l'application pour qu'ils s'animent, racontant une histoire. L'élève peut aussi intervenir dans le récit. Wakatoon a été créé par un jeune ingénieur, Pierrick Chabi : « Avec l'aide du rectorat, nous avons pu tester l'application dans cinq écoles du 19^e arrondissement de Paris. Ainsi, nous l'avons améliorée », explique-t-il. Cela a représenté deux ans de développement. Mais à l'issue de ce travail, Wakatoon va devenir une ressource diffusée et promue dans toutes les écoles de France par l'éducation nationale. « Cette application permet de travailler le traitement plastique des images, mais aussi la langue écrite ou orale », observe Viviane Motard, conseillère pédagogique dans le même arrondissement de Paris qui a supervisé les tests dans les écoles. « Cela offre des situations de communication. » La mise en image animée arrive à la toute fin de l'exercice. Mais en réalité, 90 % du temps de travail se fait sur papier. Ainsi Wakatoon ne fournit pas un moyen d'apprendre l'informatique, mais plutôt d'apprendre le français. L'outil rend simplement l'exercice un peu plus ludique.

Pourtant, tous les enseignants français ne sont pas aussi enthousiastes pour intégrer l'ordinateur dans leur enseignement. Dans le secondaire, beaucoup estiment même que les écrans nuisent à la concentration. En pointe de ce combat se trouve, par exemple, un professeur de lettres, Loys Bonod, qui tient un blog sur le site du journal *Marianne*. Il y raconte comment il a piégé ses élèves. Il a mis sur Internet un corrigé truffé d'erreurs. Puis il leur a donné un devoir sur le même sujet : « Sur 65 élèves de première, 51 ont recopié à des degrés divers ce qu'ils trouvaient sur Internet sans réfléchir. Les élèves au lycée n'ont pas la maturité nécessaire pour tirer un quelconque profit du numérique. Leur servitude à l'égard d'Internet va même à l'encontre de l'autonomie de pensée. Je défends ce paradoxe : on ne profite vraiment du numérique que quand on a formé son esprit sans lui », écrit-il, dans son compte rendu de l'expérience.

Certes... Mais les lycéens ont-ils attendu Internet pour rechercher la facilité ? « à ce compte, il aurait fallu interdire l'imprimerie », proteste Emmanuel Davidenkoff, journaliste spécialisé sur l'éducation et auteur d'un livre sur le sujet¹. Pour lui, les outils numériques ne peuvent plus aujourd'hui être laissés à la porte des classes du fait qu'ils ont pris une place importante dans tous les domaines. « Ils permettent d'enrichir des dispositifs pédagogiques qui existaient déjà. Et plus encore, en collectant des données sur la façon dont un élève apprend, ils peuvent aider à construire

¹ *Le Tsunami numérique*, Stock, 200 p., 2014.

des parcours d'enseignement différenciés. Chaque élève peut ainsi avoir un précepteur qui lui est dédié », souligne-t-il.

Conséquence : cela oblige l'enseignant à accepter une redéfinition de son rôle. Il n'est plus le seul à transmettre un savoir, mais se trouve aussi à accompagner l'élève qui interagit avec un ordinateur. Il est moins un guide, un maître, qu'un coach ou un facilitateur. « Certains enseignants se définissent d'abord par le fait qu'ils connaissent mieux une discipline que leurs élèves et se trouvent donc fragilisés », constate-t-il.

C'est aussi la conclusion de Sophie Pène, professeur à l'université Paris-Descartes. Elle a coordonné il y a deux ans le rapport « Jules Ferry 3.0 » pour le Conseil national du numérique. Ce document présente l'ensemble des défis que les nouvelles technologies posent à l'école. Il dresse un constat : le numérique transforme notre rapport à la connaissance, notre façon de travailler, et c'est donc la façon d'enseigner qui doit changer. En introduisant l'ordinateur, il devient plus intéressant de laisser l'élève apprendre seul, à la maison. « L'enseignant donne les documents à l'avance. En classe, les élèves font des exercices. Puis à la fin, le professeur fait une synthèse pour consolider les acquis. Ce fonctionnement se révèle efficace, car on apprend beaucoup plus de ses erreurs que de ses réussites... », dit-elle.

Elle constate que « beaucoup d'enseignants se sont déjà emparés depuis longtemps du numérique. Ils ne sont plus dans la seule transmission, mais dans l'expérience. Et ils font changer leur métier ». C'est le cas, par exemple, de ceux qui ont fondé l'association Sésamath. Ils produisent ensemble, sur un mode collaboratif, avec des logiciels libres, de petits modules d'apprentissage des mathématiques ainsi que des exercices qui sont mis en libre accès sur le site de l'association. Leur site a reçu, l'an dernier, 14 millions de visites. Et ils ne sont pas les seuls à faire des expériences semblables. « Mais ils ne sont pas forcément encouragés par l'institution qui fonctionne, quoique chacun s'en défende, de manière très hiérarchique et centralisée », regrette Sophie Pène.

Alain Guillemoles

La Croix du 16 novembre 2016

À l'école de YouTube

Grâce au numérique, les jeunes partagent leurs savoirs via des vidéos qu'ils mettent en ligne. Cette transmission entre pairs renforce la culture de groupe, chère aux adolescents, mais ébranle aussi la posture d'autorité de l'adulte.

Grâce à Internet, Nino, 11 ans, a appris à faire des tours de magie, du diabolo et du yoyo. Il a également découvert des nouvelles techniques de dessin et des morceaux de guitare. Marianne, 12 ans, elle, a appris à faire des objets de décoration, des recettes de cuisine et perfectionné son coup de crayon. Quant à Antoine, 20 ans, il a appris à jouer de la guitare et repris le piano.

Nino, Marianne et Antoine n'ont pas suivi de cours sur le Web, ni même fréquenté des blogs de spécialistes. Ces jeunes ont simplement regardé des tutoriels en ligne, des démonstrations filmées, postées par des jeunes de leur âge, ou à peine plus vieux. Les « tutos » et autres « DIY » (*Do It Yourself*) explosent sur Internet. Du sujet sérieux au plus farfelu, tout ou presque est expliqué sur les plateformes de partage vidéo comme YouTube et Dailymotion.

« C'est un concept qui s'est beaucoup développé aux États-Unis et qui connaît un succès grandissant en France, depuis deux ou trois ans, relève Charles Savreux, responsable de la communication chez Google. Selon l'étude Tubular Labs, 390 000 tutoriels ont été mis en ligne sur YouTube en 2015. »

Si les thèmes les plus prisés restent les jeux vidéo, la beauté et la cuisine, d'autres sujets font le bonheur des adolescents, très friands du concept. « Les tutoriels s'inscrivent totalement dans la culture des jeunes, observe Monique Dagnaud, sociologue au CNRS, spécialiste des pratiques numériques¹. Non seulement ils correspondent à leur vision utilitariste du Web, qui fournit toujours une solution, mais cette entraide entre pairs renforce aussi la culture de groupe, très importante à l'adolescence. »

Les jeunes n'ont certes pas attendu Internet pour partager leurs savoirs. Mais le numérique élargit incontestablement le champ des possibles. Ainsi, Nino, Marianne et Antoine n'auraient pas tant appris au seul contact de leurs amis. L'accès à des dizaines de tutoriels leur a permis d'acquérir des compétences ou d'enrichir des connaissances. « Cette culture de l'échange de pair à pair, sans hiérarchie, est inhérente à l'histoire d'Internet. Mais l'utopie du partage égalitaire n'est pas sans conséquences sur les jeunes, analyse Monique Dagnaud. Elle affaiblit la posture d'autorité de l'adulte et, notamment, de l'enseignant qui doit désormais trouver de nouvelles voies pédagogiques pour continuer à transmettre son savoir. »

Paula Pinto Gomes
La Croix du 16 novembre 2016

Dossier : Les « valeurs » au centre de la question scolaire

La réintroduction d'une « pédagogie de la morale » qui passe par de nouvelles pratiques éducatives est plutôt bien accueillie dans l'enseignement catholique mais rencontre des résistances dans l'enseignement public. Au sein des établissements sensibles où les tensions n'ont jamais été aussi fortes, des chefs d'établissement tentent malgré tout de donner sens aux valeurs.

Une prise de conscience, un déclic. En 2013, trois experts remettaient au ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon un rapport intitulé « Pour un enseignement

¹ Auteur de *Génération Y : les jeunes et les réseaux sociaux : de la dérision à la subversion*, éd. Presses de Sciences-Po.

laïque de la morale ». Il y a vingt ans, ce mot aurait fait sourire... ou grimacer. Mais, depuis le milieu des années 1990, l'institution scolaire a pris conscience du délitement du lien social et a réinvesti le champ de la formation citoyenne, de l'éducation à la responsabilité. L'effort s'est centré sur les règles de la vie scolaire et l'apprentissage des principes républicains. Le rapport de 2013 met le doigt sur une dimension plus sensible. « L'enjeu d'un enseignement moral n'est pas seulement de transmettre des valeurs, mais de faire prendre conscience de la valeur de ces valeurs. C'est tout l'enjeu d'une pédagogie des valeurs au service du projet éducatif de l'école », résume Laurence Loeffel, l'une des trois auteurs du rapport.

Un nouvel enseignement moral et civique (EMC) voit le jour à la rentrée 2015, pensé comme un parcours citoyen qui, du primaire au baccalauréat, doit faire acquiescer aux élèves le sens du « respect de la personne », de « l'égalité entre les femmes et les hommes » ou de « la laïcité ». La réforme est bien accueillie par l'enseignement catholique, qui publie un texte d'orientation pour préciser les deux champs de cette formation morale : « La transmission d'une vision large du bonheur qui réponde à l'aspiration humaine à construire la paix et la fraternité sans exclusive, et la formation des jeunes au sens de la loi en leur donnant des repères indispensables au vivre-ensemble. » « Cette insistance sur les valeurs est tombée chez nous en terrain favorable. Car les enseignants sont aussi des éducateurs, observe Marc Héritier, directeur diocésain de Haute-Savoie. La question est centrale, car il y a un vrai risque d'éclatement de la société. Au-delà du simple vivre-ensemble, il s'agit de former des jeunes qui deviendront des acteurs engagés. »

Dans l'enseignement public, l'EMC se heurte en revanche à une culture scolaire peu propice. Les auteurs du rapport insistent sur la nécessité de dépasser la notion d'enseignement pour faire appel à l'expression des élèves, dès l'école primaire. « Favoriser les échanges en classe n'est pas dans la tradition de l'école en France. Les professeurs des écoles ont peur de s'avancer sur ce terrain-là, reconnaît Laurence Loeffel. L'exemple de l'éducation à une morale non confessionnelle en Belgique montre pourtant que c'est possible avec des points d'appui didactiques solides ; ils permettent aux enfants d'entrer dans une dynamique de réflexion qui les amène à partager des émotions, des sentiments, à confronter leurs propres valeurs à celles des autres. » Une heure hebdomadaire est normalement consacrée à l'EMC en primaire. S'il est encore trop tôt pour dresser un vrai bilan, le démarrage s'annonce bien timide, les organisations syndicales insistant sur le manque de formation d'accompagnement des professeurs.

Dans le secondaire, l'arrivée de l'EMC a été totalement occultée par les attentats de Charlie Hebdo et de l'Hyper Cacher en janvier 2015 et les troubles qui suivirent dans certains établissements qui accueillent beaucoup d'élèves de culture musulmane. En réaction, le ministère a lancé une grande mobilisation sur la laïcité et les valeurs de la république. Plan de formation des enseignants, affichage de la charte

de la laïcité... Des mesures qui laissent pour le moins dubitatif Philippe Tournier, responsable du SNPDEN, principal syndicat des chefs d'établissement. « Tout cela, comme la réforme de l'EMC, tombe encore une fois d'en haut. Mais la réalité est que, dans bien des établissements, il est impossible de débattre. En instruction civique, les élèves répètent la "morale officielle" que l'on attend d'eux sans y croire. Quant aux professeurs, ils se gardent bien d'aborder les sujets sensibles pour préserver la paix civile. » Aborder les valeurs de manière formelle : c'est le service minimum garanti par l'institution, mais cela glisse sur les élèves des quartiers qui constatent le grand écart entre les principes républicains et l'exclusion sociale. Et même au-delà de ces établissements sensibles, Philippe Tournier est circonspect. « Il n'existe pas une culture du débat et les enseignants sont d'autant plus déçus qu'ils constatent une radicalisation des opinions et la montée des fondamentalismes. »

Amer constat. S'il paraît difficile de partager sur des valeurs communes, encore reste-t-il possible de tenter de les vivre. C'est en tout cas la conviction d'Alain Procar, proviseur du lycée Jules-Uhry, à Creil (Oise) qui vient de signer un appel à la fraternité lancé par le quotidien *Le Parisien*. Une valeur qui n'est pas un vain mot. « La fraternité se traduit d'abord par bienveillance, que l'on doit à chaque élève. » Son établissement, l'un des plus durs de la région, n'a réuni que trois conseils de discipline en quatre ans et a ouvert un « micro lycée », dispositif pour accueillir les élèves décrocheurs. « Concrétiser les valeurs de la république, cela commence par le travail éducatif de tous les jours, en considérant la personne de l'élève dans sa globalité. » À la tête d'un collège puis d'un lycée dans une ville où se côtoient plus de 100 nationalités, Alain Procar est bien placé pour savoir que la laïcité ne va pas de soi. Après les attentats de janvier 2015, il a réuni tous les délégués de classe qui ont rédigé eux-mêmes un texte, lu ensuite dans les classes. « Si j'avais rassemblé tous les élèves, j'aurais sans doute eu des problèmes. » La voie est étroite, mais le proviseur estime que la réforme de l'EMC peut l'y aider. Elle s'est vraiment mise en place à la rentrée 2016 avec une réunion de tous les enseignants pour préparer des initiatives. « On est entré dans une phase de réappropriation de la dimension éducative de la personne et du citoyen. C'est une bonne chose, mais cela demandera du temps », veut croire Laurence Loeffel.

Bernard Gorce

La Croix du 17 novembre 2016

L'esprit critique enseigné aux lycéens

Avec sa double casquette de professeur d'anglais et de spécialiste du monde numérique, Sophie Mazet, 36 ans, s'emploie à aiguiser l'esprit critique de ses élèves.

En France, elle a été l'une des premières à créer un cours d'« autodéfense intellectuelle ». Depuis 2011, Sophie Mazet, 36 ans, apprend les ficelles de la pensée critique à ses élèves d'un lycée classé en réseau d'éducation prioritaire en Seine-Saint-Denis. « Je les forme à l'usage de la rhétorique. Je leur apprend à faire attention aux biais cognitifs et autres filtres dont on ne se rend pas forcément compte. Je leur explique aussi comment décoder les théories du complot », précise-t-elle. Une vingtaine de lycéens volontaires suivent aujourd'hui les ateliers de cette professeure d'anglais. Peu à peu, à force de rencontres avec des intervenants, de débats et d'exercices pratiques comme des faux procès menés en équipes, elle parvient à remettre certaines idées en place.

Conçu pour des publics variés, allant du bac technique à la prépa Sciences-Po, son vaste programme aborde, entre autres, les sociétés secrètes, les sources d'information et la construction du génocide, une thématique qui a profondément marqué Sophie Mazet lors de l'un de ses voyages au Rwanda. « Dans un musée, j'ai découvert une mappemonde rappelant tous les génocides qui n'ont jamais été reconnus, comme celui des Arméniens. Cela a été pour moi un électrochoc. J'ai voulu agir, en tant que professeur et citoyenne, pour montrer l'engrenage qui aboutit à ces crimes. » La jeune femme à la voix douce ne s'est pas toujours inscrite dans cette démarche. « Je suis une personne assez naïve. Pendant des années, ma famille s'est amusée à me faire croire des bobards plus gros les uns que les autres, sourit-elle. Cela m'a poussée à me remettre en question et à former mon esprit critique. » Une crédulité qu'elle retrouve aussi chez les jeunes.

Un jour, elle décide de glisser dans ses cours de faux articles issus d'un média parodique américain, équivalent du Gorafi. « Mes élèves n'y ont vu que du feu ! Et pourtant, c'était une terminale littéraire de bon niveau, des gamins éveillés, futés et ouverts. Mais comme ils me faisaient confiance, j'aurais pu leur raconter n'importe quoi. Cela a été un déclic pour créer cet atelier. »

Sans trop de difficultés, elle convainc sa hiérarchie de lui accorder un créneau d'une heure par semaine dédié à « l'autodéfense intellectuelle ». Le succès est immédiat. Les multiples rumeurs diffusées après les attentats viennent par la suite confirmer la pertinence de son initiative. Sophie Mazet publie alors chez Robert Laffont un ouvrage, *Manuel d'autodéfense intellectuelle*. Un second, en préparation, revient sur son expérience et appelle à continuer de se mobiliser pour le métier d'enseignant. Le prolongement d'une profonde conviction, pour la jeune femme qui assure « avoir choisi cette voie pour pouvoir servir à quelque chose ».

Lauriane Clément

La Croix du 17 novembre 2016

Dossier : « La communauté éducative est l'une des clés du succès »

À la tête des Semaines sociales de France, réunies ce week-end à Paris, l'ancienne directrice de La Croix Dominique Quinio plaide pour une alliance de tous les acteurs éducatifs, bien au-delà des sphères familiale et scolaire. Il en va, dit-elle, de notre cohésion sociale

– *Pourquoi avez-vous choisi l'éducation pour thème de cette session nationale des Semaines sociales de France ?*

DOMINIQUE QUINIO : Notre équipe a fait ce choix de longue date, après consultation des participants aux Semaines sociales de France. Mais cette thématique est, depuis, entrée en résonance avec l'actualité des attentats et les interrogations qu'ils ont fait surgir vis-à-vis du rôle de l'école dans la recherche d'une cohésion sociale. Nous ne prétendons pas proposer une réforme clé en main. Mais nous voulons conduire une réflexion autour de deux axes : la nécessaire coopération de tous les acteurs, pas seulement la famille et l'école, mais aussi les associations, les collectivités locales, les religions, les médias, les clubs de sports, etc. ; et l'idée selon laquelle l'éducation est l'affaire de toute une vie.

Nous sommes tous éducateurs, mais nous avons aussi tous à parfaire notre propre éducation. La formation continue doit permettre de conforter nos compétences, de les adapter aux nouvelles formes de travail. Mais il en va aussi de notre épanouissement personnel et de notre savoir-être en société.

– *Les Semaines sociales de France se veulent un pont entre les chrétiens et la société. Existe-t-il une approche chrétienne de l'éducation ?*

D. Q. : L'enseignement social chrétien repose sur deux piliers : d'une part, l'épanouissement de la personne, le respect de sa dignité ; de l'autre, le souci du bien commun. L'éducation doit servir ce double objectif. Elle doit aider l'enfant à développer toutes ses potentialités, non seulement scolaires et intellectuelles, mais aussi relationnelles, manuelles, sportives et artistiques.

Elle doit aussi servir à construire une société plus solidaire. Et chacun, là où il est, doit y contribuer. Cette vision n'est sans doute pas exclusivement chrétienne. Mais certains, dans le monde éducatif, s'en tiennent trop souvent à la transmission des savoirs. Une attitude que beaucoup de parents encouragent, en cantonnant l'école dans ce rôle d'instruction, comme le montre le sondage Opinionway réalisé pour les Semaines sociales de France et *La Croix*.

– *Selon cette enquête, les familles ne sont guère prêtes à partager leur mission d'éducation avec d'autres acteurs, dans et hors de l'école...*

D. Q. : La famille est évidemment un acteur primordial de l'éducation, y compris parce que c'est d'abord en son sein que l'enfant commence à grandir. Mais ce

sondage révèle une insuffisante prise en compte de la diversité des acteurs éducatifs. Nous gagnerions tous à être davantage conscients de l'influence des autres et de l'intérêt de s'allier. Une partie de nos propositions a d'ailleurs pour objectif de renforcer la connaissance mutuelle des différents adultes qui gravitent autour de l'enfant. Créer une communauté éducative, c'est l'une des clés du succès, comme on le voit souvent dans l'enseignement catholique et, dans le public, au sein de nombreuses zones d'éducation prioritaire.

– *Quel peut être le rôle des religions dans l'éducation ?*

D. Q. : Il existe chez les enfants et les jeunes une recherche de sens par rapport à la vie, à la mort, à la façon dont va le monde. Celle-ci n'appelle pas nécessairement une réponse religieuse, mais mérite à tout le moins notre attention. S'y refuser au prétexte que, dans le contexte actuel, pollué par des dérives réelles mais marginales, une telle attention nous ferait courir des risques, voire des dangers, c'est pratiquer une forme d'amputation. À minima, il faut un enseignement du fait religieux digne de ce nom. Mais on peut aussi imaginer un travail en philosophie, bien avant la terminale. On pourrait aussi, y compris dans le public, inviter ponctuellement des témoins représentant différentes religions évoquer leur foi dans le cadre respectueux d'un débat auquel prendraient part aussi des personnalités athées.

– *Notre pays peut-il aujourd'hui s'entendre sur un « pacte » éducatif ?*

D. Q. : C'est l'un des enjeux de ces Semaines sociales de France : faire émerger un ensemble de finalités pour permettre à tous les enfants d'exploiter, dans leur diversité, leurs capacités et retrouver ainsi un pays plus apaisé. Nous proposons des pistes et mettons en avant des dispositifs existants qui mériteraient d'être étendus pour mieux accompagner la parentalité, renforcer l'alliance parents-enseignants, ouvrir l'école sur son environnement, valoriser – y compris au baccalauréat – les engagements bénévoles, civiques et associatifs des élèves.

Denis Peiron

La Croix du 18 novembre 2016

Ibrahim Maalouf, musicien. « Enseigner, c'est trouver une pulsation commune »

Trompettiste virtuose, Ibrahim Maalouf, 36 ans, a enseigné dès son plus jeune âge dans des conservatoires, collèges et lycées, car l'éducation lui tient à cœur. Pour lui, aider à grandir, c'est donner confiance aux enfants, afin qu'ils puissent s'épanouir dans un collectif acceptant les différences.

– *Trompettiste¹, vous êtes aussi enseignant. Vous-même, pensez-vous avoir reçu une bonne éducation ?*

IBRAHIM MAALOUF : Oui. Sur les fondamentaux de l'éducation, je pense que mes parents m'ont transmis de vraies valeurs. D'abord l'amour et l'affection, qui permettent de grandir porté par le sentiment d'appartenir à une famille qui vous aime. Ensuite, l'exigence dans le travail et dans les rapports humains, la nécessité de ne pas se contenter du minimum. Mon père était extrêmement exigeant. Ma sœur et moi avons été élevés à rude école. Ce qui fait qu'on cherche en permanence à améliorer les choses. Nous sommes devenus des moteurs dans la vie de ceux qui nous entourent.

Il faut donner confiance aux enfants. Quand on leur apprend à être autonomes, on les rend critiques, c'est ce qui leur permet de se détacher des parents et de créer leur propre chemin. Il est important de les encourager dans la recherche d'une expression personnelle. Mes parents, tous deux artistes, avaient leur propre ligne de conduite mais c'était à moi de trouver la mienne. Ils m'ont programmé pour être capable de renouvellement, avec l'espoir que je puisse faire peut-être mieux qu'eux. Mais la force des choses m'a aussi éduqué, les choix de vie que mes parents ont été obligés de faire et qui se sont imposés à nous. Et les rencontres que j'ai pu faire ont joué un rôle essentiel.

– *Vous êtes père d'une fillette de 7 ans. Lui fixez-vous les mêmes lignes de conduite ?*

I. M. : Je fais un compromis. Je ne rejette pas l'éducation qui m'a été donnée, je la valorise mais j'essaie de l'améliorer. Je suis exigeant avec elle, mais pas comme mon père qui était trop rigide. J'essaie de tirer le positif de ma fille, je l'encourage beaucoup. Mais je lui apprends à être émotionnellement autonome aussi. Si elle pleure pour un caprice, je lui explique qu'on pleure quand on est triste pour des choses graves ou si on a très mal. Du coup, elle comprend intelligemment que pleurer a une signification importante, et que ce n'est pas juste une façon d'obtenir quelque chose qu'elle désire. Et j'essaie ainsi de poser une échelle de valeurs adaptée à son âge.

– *Vous jouez avec elle au jeu des sept ressemblances plutôt qu'aux sept différences.*

I. M. : Le jeu des sept différences, je le trouve fratricide ! Il enlève à celui qui cherche la différence la capacité de voir en l'autre son frère ou son cousin. Je crois en la nécessité d'apprendre à valoriser les différences, de vivre avec l'autre en acceptant et en intégrant ses différences. C'est tout l'enjeu de l'éducation sociale. Les sports d'équipe ont bien compris ça.

– *Né à Beyrouth en 1980, vous êtes arrivé tout petit en France avec votre famille. Quel regard portez-vous sur l'école française ?*

¹ À écouter : *Ibrahim Maalouf, 10 ans de live !*, CD/DVD, 17,99 €.

I. M. : Pour moi, l'école a été parfois un moteur, mais trop souvent aussi un frein. J'ai très mal vécu une bonne partie de ma scolarité en France. Je n'étais pas turbulent du tout, au contraire, très silencieux, très docile. Mais l'école n'était pas à l'écoute de mes émotions, de ma personnalité et de mes malaises. Le système éducatif en France, très rigide, considère que les émotions et les sentiments ne doivent pas s'exprimer à l'école. Ce n'étaient pas des années heureuses, je ne me suis détendu qu'à partir du lycée.

Je suis entré en maternelle sans parler un mot de français, et ça n'a pas été pris en considération. Je me suis retrouvé seul dans mon coin. Je me réfugiais dans la musique. Puis dès 7 ans, j'ai étudié la trompette avec mon père. Mais je rêvais d'être architecte. Si j'avais été mieux suivi, j'aurais sans doute pu me sentir plus confiant, faire de meilleures études, puis oser l'architecture. J'ai passé un bac scientifique avec ce rêve mais j'avais conscience de mes lacunes accumulées. À 17 ans, j'ai été reçu au Conservatoire de Paris. Aujourd'hui, je ne le regrette pas. Je me console en me disant que l'architecture, c'est ce qu'on voit quand on regarde, mais que la musique, c'est ce qu'on voit lorsqu'on ferme les yeux.

– *Est-ce en réponse à ces pédagogies trop rigides que vous enseignez ?*

I. M. : Le projet éducatif est fondamental. Mes deux parents étaient aussi enseignants et j'ai grandi au milieu de leurs élèves. En 20 ans, j'ai enseigné la trompette et la musique dans plusieurs établissements en France, au Liban, aux États-Unis. Depuis cinq ans, je donne des cours dans le cadre du pôle d'enseignement supérieur des conservatoires de Paris et Boulogne.

J'y ai créé une classe d'improvisation, tous instruments confondus, pour ces futurs professionnels de la musique classique. Et ce que je leur transmets à chaque rencontre n'a finalement rien à voir avec la musique en soi. Il s'agit de bon sens, de vivre ensemble. Cela revient à construire un environnement sonore qui intègre chacun, avec ses différences, sa personnalité.

– *Peut-on improviser dans la musique classique ?*

I. M. : Enseigner l'improvisation, c'est délivrer un message social. Le parallèle que je fais entre l'improvisation en groupe et la vie en société m'apparaît comme une évidence. C'est avant tout cela que j'enseigne. Il s'agit de trouver une harmonie, une pulsation commune. L'acceptation de l'autre, de sa différence, est indispensable pour jouer ensemble, pour que la musique et la vie soient harmonisées. J'ai d'ailleurs l'impression de donner des cours de liberté. C'est passionnant de voir les élèves progresser dans cette voie ! Mon objectif, c'est qu'à la fin de l'année je ne sois plus indispensable. Moins j'ai à faire, plus j'ai le sentiment d'avoir transmis ce que j'avais à transmettre.

– *La confiance joue un rôle clé...*

I. M. : Pour moi, on doit donner confiance en accordant toute sa valeur à l'erreur. En France, quand un élève se trompe, on le sanctionne, on lui enlève des points. C'est dangereux : on lui interdit de se tromper, et donc d'essayer. Le système de notes fonctionne par élimination, pas par valorisation. Alors qu'une mauvaise note sanctionne d'abord l'échec du prof. Car les élèves doivent passer par l'erreur et la répétition de l'erreur pour progresser. Quand j'écris de la musique, je passe beaucoup de temps à me tromper, avant que ça puisse avoir du sens.

Nathalie Lacube

La Croix du 21 novembre 2016

Comment aider chaque jeune à dessiner son avenir

Des initiatives inspirantes, portées par les écoles, les entreprises et les parents, donnent des outils aux jeunes pour bien choisir leur voie, sans brider leurs rêves. Tour d'horizon.

L'orientation représente, pour bien des jeunes, une source d'angoisse. Parmi la foule de métiers existants, comment faire le bon choix ? Comment, aussi, parvenir à suivre ses envies sans se brider ? Un enjeu de taille, qui doit être pensé tout au long de la scolarité.

Pour Brigitte Prot, psychopédagogue, enseignante et formatrice, l'implication des parents, professeurs et professionnels est essentielle. C'est la conjugaison de tous ces acteurs qui permet d'aboutir à un projet d'orientation bien construit. « Le métier choisi a toujours été rencontré, à un moment donné ou à un autre, par le jeune. Il a pu être marqué par un professionnel quand il avait 9 ans ou par un article sur Internet qui l'a amené à creuser une certaine voie, explique-t-elle. Il faut multiplier les portes d'entrée vers le monde professionnel, les salons étudiants et le stage de troisième ne suffisent pas ! »

André Malgouyres, le principal du collège privé Henri-Margalhan, à Marseille, partage le même constat. « Avant, on faisait tous les salons comme la plupart des établissements, mais les enfants en revenaient surtout déboussolés, se rappelle-t-il. Alors on a opté pour une formule artisanale : les anciens élèves et les professionnels viennent parler de leur métier. Pour moi, c'est la meilleure manière de montrer que l'ascenseur social existe vraiment. » Aujourd'hui, il n'est donc pas rare d'apercevoir des femmes pilotes de chasse, des chirurgiens ou encore des pasteurs déambuler dans les couloirs de l'établissement. Le proviseur multiplie les rencontres professionnelles pour prouver à ses élèves – 45 % de boursiers – que tout est possible. Car c'est souvent l'autocensure qui empêche les jeunes d'aller au bout de leurs rêves. « Le manque de confiance en eux est leur principal frein », abonde Jean-Michel Blanquer, directeur de l'École supérieure des sciences économiques et commerciales

(Essec). Comme beaucoup d'autres grandes écoles, l'Essec a multiplié ces dernières années les initiatives pour s'ouvrir à tous les publics. Dans le cadre de son programme d'égalité des chances, un « mooc » destiné aux lycées de réseau d'éducation prioritaire a été lancé il y a un an. Ce cours en ligne, construit en lien avec les professeurs de chaque classe concernée, donne des astuces pour réussir dans l'enseignement supérieur. Comment préparer les concours, comment rédiger son CV, quels sont les domaines qui ont de l'avenir... Autant de questions qui sont abordées dans de courtes vidéos, durant lesquelles d'anciens élèves témoignent également de leur parcours. « On construit ensemble une vision positive de l'avenir, sans fatalisme ni pessimisme, et on leur montre qu'il existe un futur dans lequel ils ont leur place, que ce soit à l'Essec ou ailleurs », souligne Jean-Michel Blanquer.

Il faut aussi lutter contre certains préjugés tenaces, qui limitent les choix d'orientation. Marie-Sophie Pawlak a fondé l'association « Elles bougent », il y a dix ans, pour rappeler aux jeunes filles que les carrières scientifiques et technologiques ne leur sont pas fermées. « En terminale scientifique, la moitié des élèves sont des filles. Et, pourtant, on peine à les retrouver dans les écoles d'ingénieurs. L'éducation sociétale et les stéréotypes sont des obstacles importants », regrette-t-elle. Pour susciter de nouvelles vocations, l'association organise des événements comme la journée nationale « Sciences de l'ingénieur au féminin » le 24 novembre, durant laquelle des femmes ingénieures et techniciennes vont présenter leur métier dans près de 200 établissements scolaires. L'association s'appuie aussi sur les parents et organise, le 8 mars, des « visites parents-filles » dans plusieurs entreprises partenaires, comme Airbus ou Alstom. « Certains parents ne vont évoquer le métier d'ingénieur qu'avec leur fils. Ils ont peur que leur fille évolue dans un monde d'hommes, sans pouvoir concilier vie professionnelle et familiale. Nous sommes là pour casser les préjugés et prouver qu'être ingénieure peut rimer avec féminité », clame Marie-Sophie Pawlak.

Les parents sont des acteurs clés de l'orientation, à condition qu'ils restent à l'écoute de leurs enfants. L'association Quokka a mis en place un système de « duos de la réussite » : un parent « adopte » un autre adolescent que le sien, le temps de quelques ateliers, pour l'aider à trouver sa voie. « Souvent, les parents sont angoissés par l'avenir et projettent leurs inquiétudes sur leurs enfants, qui ne se sentent pas libres de faire leurs propres choix. Poser des questions de manière distanciée permet de faire émerger ce qui intéresse vraiment l'ado », plaide Florence Meyer, la fondatrice de l'association. Elle rêve aussi d'instaurer des « cafés de parents » dans les écoles, afin de créer des liens entre les différents acteurs; parents, professeurs et intervenants extérieurs. Des moments d'échanges exempts de tout jugement. D'autres associations comme l'Association de parents d'élèves de l'enseignement libre (Apel) contribuent déjà efficacement à construire des projets éducatifs dans les établissements.

Malgré l'enjeu important que représente le choix d'un métier, Brigitte Prot appelle à dédramatiser. « Au XXI^e siècle, les jeunes ne choisissent plus un travail pour la vie.

Ils vont être amenés à exercer, en moyenne, treize jobs différents durant leur carrière. Il faut les accompagner pour trouver un projet amorce, qui pourra les conduire ailleurs par la suite », assure la psychopédagogue. L'important étant de ne pas briser leurs rêves. « Si un enfant renonce à devenir pilote d'avion parce qu'on lui a dit que son niveau en maths était trop faible, le rêve n'est plus porteur d'orientation, souligne Brigitte Prot. Mais si on va plus loin, en partant de ce qui l'intéresse dans ce désir pour explorer d'autres domaines y étant liés, cela peut déboucher sur un véritable projet. » Et sur une orientation réussie, car choisie.

Lauriane Clément

La Croix du 23 novembre 2016

Dossier : La responsabilisation des enfants, une mission collective

Dès la maternelle, des écoles encouragent l'apprentissage de l'autonomie qui se travaille tout au long de l'enfance. Le tutorat entre classes d'âge et le travail de groupe sont au cœur de cette démarche.

Quelles responsabilités donner aux enfants ? Montaigne, tentait déjà, dans *Les Essais*, de définir la mission de leurs maîtres : « Quelquefois, ils doivent ouvrir le chemin à leurs élèves, quelquefois les laisser seuls les ouvrir. » Dans la société moderne, l'école a conservé ce rôle fondamental, entre autorité et autonomie. Et ce, dès le plus jeune âge. C'est ce qui a motivé l'incursion sur le petit marché de Saint-Cyr-sur-Loire (Indre-et-Loire), par une matinée brumeuse, de deux classes de maternelle.

Accompagnés de parents et de leurs enseignantes, ces écoliers de moyenne et de grande section de l'école publique de Rochecorbon avaient pour mission d'acheter, par petits groupes, les ingrédients pour cuisiner une soupe, à déguster ensuite en classe. Ils avaient établi la liste des produits nécessaires : courgettes, carottes, potimarrons, pommes de terre... « Et, sur le marché, ils avaient de l'argent pour payer les marchands. Ils savaient aussi qu'il fallait qu'ils récupèrent les tickets de caisse justifiant leurs achats », explique Annie Galissaire, la maîtresse de grande section et directrice de l'école maternelle, heureuse de constater que dans les nouveaux programmes scolaires, « l'enfant redevient – un peu plus – acteur ».

Cette sortie scolaire appelant les enfants à conquérir de l'autonomie, a interpellé une maman, un peu confuse de ne pas impliquer davantage ses enfants dans les tâches quotidiennes familiales : « On leur apporte tout sur un plateau. C'est peut-être le fait de courir tout le temps ou de ne pas vouloir les voir grandir. » La responsabilisation repose, dès le plus jeune âge, avant tout sur la confiance donnée par l'adulte. « C'est primordial, reprend la directrice de l'école. Cela commence, à la maison, par des choses qui paraissent anodines comme laisser un enfant jouer tout seul dans une autre pièce. »

En maternelle, primaire ou au collège, des méthodes d'enseignement comme la pédagogie de Célestin Freinet, qui a émergé dans les années 1930, contribuent à

l'émancipation des enfants. Au collège Jean-Jaurès, dans le centre-ville de La Ciotat (Bouches-du-Rhône), où le niveau de pauvreté et d'isolement contraste avec le cadre de carte postale de la cité balnéaire, une équipe de professeurs a porté dès 2008 le projet Clef (Collège – lycée expérimental Freinet).

« Ce dispositif pédagogique est inclus dans un établissement traditionnel, avec une classe de chaque niveau », explique Cathy Rigal, professeur documentaliste, qui souligne le rôle central de l'organisation coopérative de la classe et de la responsabilisation personnelle. Chaque élève prépare en début de semaine son plan de travail et c'est collectivement que la classe fait le bilan de ce qui a été réalisé. L'esprit de solidarité est au cœur du projet. C'est pourquoi, le tutorat entre élèves a été institué avec succès, alors que de nombreux établissements ont plutôt recours aux tuteurs adultes pour aider les plus fragiles. Ici, les élèves de troisième prennent en charge les plus jeunes et, parfois, réciproquement.

Le sport et la vie associative permettent aussi cet apprentissage de l'autonomie. Ainsi, Éric Thomas, président du club de football de Montlouis-sur-Loire (Indre-et-Loire) et de l'Association française du football amateur (Affa) défend l'importance de donner des responsabilités tutorales. « Nous incitons certains jeunes, dès 14-15 ans, à devenir entraîneurs des plus petits. On les met en binôme avec des éducateurs plus chevronnés pour que la jeunesse se confronte avec l'expérience de l'ainé. »

Cette « pédagogie de la fraternité » porte ses fruits. Cathy Rigal cite de nombreux exemples d'initiatives prises par les élèves, comme cette classe de sixième qui, à l'occasion de sa réunion hebdomadaire de « coopérative », a cherché une solution pour aider un enfant de leur classe, fragilisé par des troubles autistiques, que les plus grands embêtaient dans la cour de récréation : « Ils ont mis en place un planning de surveillance. Chacun à leur tour, ils s'assurent que tout va bien pour leur camarade. » Elle évoque aussi l'histoire de Tony. Cet élève en difficulté, qui n'a pas réussi à décrocher son brevet des collèges au printemps dernier, s'est dirigé vers un bac pro « aide à la personne » : « Il m'a dit un jour qu'il avait découvert qu'en aidant les autres, il s'aidait en fait lui-même. » Tony, très attaché à son ancien collège, intervient auprès des classes de troisième pour témoigner de son choix d'orientation.

Le pédopsychiatre Marcel Rufo applaudit ces initiatives : « Les enfants et les adolescents ont une incroyable volonté de soutien, que l'on ne met pas assez en exergue. » Assistant il y a quelques années aux ateliers de philosophie, animés par des professeurs du lycée Louis-et-Auguste-Lumière, à La Ciotat, Marcel Rufo avait été impressionné par la qualité des discussions entre les élèves, autour de Socrate : « C'est la démonstration qu'il faut faire confiance aux capacités cognitives des enfants. La fraternité, l'altérité, cela s'apprend. »

Certains établissements éveillent les enfants à la philosophie encore plus tôt, dès la maternelle. Les réalisateurs Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barougier, auteur du

documentaire *Ce n'est qu'un début !* ont suivi une classe de l'école Jacques-Prévert du Mée-sur-Seine (Seine-et-Marne), qui ont expérimenté avec leur maîtresse, Pascale, la mise en place d'un atelier philosophique. Assis en cercle autour d'une bougie allumée par l'enseignante, ils apprennent à s'exprimer et à s'écouter, en réfléchissant à des sujets normalement abordés en classe de terminale. Dans son école maternelle, Annie Galissaire a elle aussi généralisé des temps de paroles, appelés « le quoi de neuf » : cinq minutes chaque matin, durant lesquelles les enfants racontent ce qu'ils veulent partager avec la classe. Car, pour elle, « le rôle de l'adulte n'est pas de tout verrouiller, mais d'inviter les enfants à justifier leurs points de vue pour qu'ils se responsabilisent ».

Xavier Renard

La Croix du 24 novembre 2016

Des moussaillons en quête d'autonomie

Depuis la rentrée 2016, les onze louveteaux inscrits dans le premier groupe marin de Brunoy (Essonne) apprennent à progresser et à mûrir au contact du monde maritime.

« Trois, deux, un, zéro. » Vêtus de leurs chemises orange et de leurs foulards jaune et bleu, les 10 moussaillons présents en ce dimanche pluvieux de novembre rabattent sur leurs têtes les masques qu'ils viennent de fabriquer. Alors seulement, le groupe mixte d'enfants âgés de 7 à 11 ans se précipitera vers le terrain boueux encadrant le grand local du mouvement des Scouts et Guides de France de Brunoy, pour y improviser, presque tout seul, une partie de balle au prisonnier.

« Notre rôle, en tant que chefs de louveteaux marins, consiste à responsabiliser les enfants, à les pousser à l'autonomie, dans un milieu qui ne leur est, pour la plupart, pas très familier », explique Florian Deruette, le chef du petit groupe – rebaptisé dans l'imaginaire scout « une peuplade » –, en supervisant d'une oreille alerte les cris joyeux qui émanent de derrière lui. « La mer est un terrain propice à la découverte, au développement de l'esprit de solidarité », poursuit-il.

Pour leur première grande sortie, à la rentrée 2016, cet ingénieur de 25 ans, dont déjà six passés au sein de maîtrises scout, a choisi d'emmener ses 11 moussaillons au club nautique de Viry-Châtillon (Essonne), pour leur apprendre à faire du catamaran. Une expérience « qui faisait un peu peur au début, mais dont on s'est tous bien sortis », assure d'une voix fluette Luce, l'une des cadettes de la bande, du haut de ses 7 ans. « On était trois moussaillons par bateau, avec chacun un rôle précis mais on travaillait tous ensemble : moi, je devais tirer la grand-voile », poursuit, enthousiasmée, la petite fille.

« Chaque enfant a un rôle précis dans nos activités, c'est aussi l'une des bases de notre pédagogie pour les faire progresser », explique Florian, épaulé de son assistant

Raphaël. Le matin même, les deux jeunes hommes ont entraîné la petite troupe vers la piscine municipale de Brunoy pour une série de jeux aquatiques. Et même Adam, 8 ans et interdit de baignade à cause de son pouce cassé, s'est vu attribuer un rôle. « J'étais l'arbitre, je lançais les balles dans l'eau pour que les autres les rattrapent en criant les numéros des joueurs pendant le béret marin », explique-t-il. Pour lui, ses premières sorties scoutées « (lui) apprennent aussi, maintenant et pour plus tard, à vivre avec les autres ».

Outre les activités manuelles et les jeux, les chefs invitent les louveteaux à mûrir en prenant des petites responsabilités, à leur mesure, pour agir concrètement pour la solidarité ou la défense de l'environnement. « Ce n'est bien sûr pas au niveau des scouts plus âgés qui peuvent s'engager à distribuer de la soupe aux migrants, mais par exemple on peut leur donner des pistes de réflexion, des idées d'initiatives à lancer au quotidien sur le thème de l'amitié, des bons gestes d'hygiène », souligne Florian, qui espère voir affluer, dès la rentrée prochaine, des renforts pour former de nouveaux équipages.

Malo Tresca

La Croix du 24 novembre 2016

Vu d'ailleurs/Allemagne

À l'école du bénévolat

« Sortir de l'école et voir qu'il existe un monde hors des parents et des profs », c'est l'un des objectifs que se fixe Karen von Frieling, enseignante à Brême, qui propose depuis 2007 un projet, *Helping Hands*, distingué dès 2008 par Angela Merkel pour son caractère innovant. Les élèves de quatrième doivent tout d'abord, lors d'un stage de trois semaines, s'occuper d'un groupe d'enfants en bas âge. Puis ceux qui le veulent peuvent continuer en troisième et seconde, en s'engageant dans une activité bénévole à raison d'une heure et demie par semaine. « Ils travaillent dans des maisons de retraite, des crèches, des centres d'accueil pour réfugiés ou des institutions religieuses », énumère Karen von Frieling. « Ils cherchent eux-mêmes leur institution, précise-t-elle, puis rédigent un journal de bord. » Ce projet permet à ces jeunes de « développer leurs compétences sociales et de prendre des responsabilités », estime cette pédagogue, ancienne travailleuse sociale, assurée que ces adolescents « développent ainsi leur sens de l'empathie ».

Delphine Nerbollier

La Croix du 24 novembre 2016

Dossier : Nous sommes tous éducateurs !

« J'ai appris que plaisir et rigueur allaient de pair »

Zahia Ziouani, qui dirige l'Orchestre symphonique Divertimento, est engagée dans la transmission.

« Ce qui m'a fait grandir, c'est d'abord la pratique de la musique. Pour se faire plaisir, il fallait progresser. Et pour progresser, il fallait travailler... J'ai appris que plaisir et rigueur allaient de pair. La musique m'a aussi appris à être autonome. Elle m'a énormément structurée. Dans le cadre de l'Académie Divertimento, je transmets à mon tour la musique et un savoir-être : l'importance de l'écoute, l'investissement auprès d'un groupe qui vous donne une responsabilité à honorer. J'ai créé mon orchestre à 20 ans et il fallait mériter cette place, devant les musiciens. Cela m'a fait beaucoup grandir à tout point de vue : artistique, pédagogique – et financier, aussi.

J'estime être complètement le fruit de mon éducation. Je la dois d'abord à mes parents, pour qui la culture et les sorties culturelles étaient très importantes. Mais aussi aux personnes qui se sont trouvées sur mon parcours scolaire et musical. Je vivais dans un quartier populaire, j'ai eu des enseignants très exigeants. Sentir ce regard bienveillant mais surtout exigeant sur moi était très important.

Avec mon équipe, je me sens éducatrice au quotidien. Mon métier de chef d'orchestre, j'ai choisi de l'exercer à ma façon, ancré dans le XXI^e siècle, pour largement faire connaître la musique classique. C'est pourquoi nous avons créé l'Académie Divertimento, qui fêtera ses 10 ans en 2018 et a permis à environ 80 000 enfants de découvrir cette musique. Il ne se passe pas un jour sans qu'un jeune fasse cette expérience à travers l'un de nos dispositifs. »

Marie Soyeux

La Croix du 25 novembre 2016

« Les jeunes ont besoin d'un cadre »

Arbitre de handball dans l'Essonne, Thérèse Desmasures n'hésite pas à échanger après les rencontres sportives.

« Arbitrer, c'est une question de tempérament. Ça me plaît de permettre aux autres de jouer de manière équitable. L'arbitre est garant des règles et je suis catégorique pour affirmer que les jeunes ont besoin d'un cadre. Je leur dis que je ne suis pas là pour les empêcher de jouer, mais au contraire pour le faire avec eux. Cela m'est arrivé d'exclure une jeune directement pour un geste dangereux. Mais j'ai discuté avec elle après le match dans un but éducatif. Elle a reconnu sa faute et ne s'était pas rendu compte que son adversaire aurait pu se faire mal. C'est normal d'aller échanger après la rencontre, ça fait partie de notre mission, surtout auprès des jeunes.

J'arbitre depuis 1977 et je ne trouve pas que les jeunes soient plus durs aujourd'hui. Avant un match qui peut être tendu, je préviens les joueurs que je n'accepterai pas certains comportements et je sévis à la première faute. S'ils sont bien encadrés, il n'y a pas de problème. Une fois, j'ai arbitré des jeunes avec qui, d'habitude, j'avais des difficultés. Tout s'est très bien passé parce qu'ils avaient été prévenus par leur entraîneur. Après la rencontre, je les avais félicités et ils étaient contents. J'ai aussi ouvert une école d'arbitrage à Palaiseau. Or, quand un jeune prend le sifflet, il se rend compte de la difficulté et respecte d'autant plus les arbitres quand il joue. »

Arnaud Bevilacqua

La Croix du 25 novembre 2016

« L'importance de mettre la main à la pâte »

Agriculteur, Vincent Rozé accueille des élèves dans sa ferme biologique de Sainte-Luce (Isère).

« En plus des interventions que je fais dans les cantines où sont consommés les produits de notre ferme – du pain et du fromage principalement –, j'accueille plusieurs fois par an des scolaires dans notre ferme. Notre particularité, c'est que nous faisons tout, de l'élevage des vaches à la vente aux consommateurs en passant par la fabrication du fromage. Les enfants ont ainsi une vision globale du métier de paysan. La visite commence généralement par la traite. Avec les plus jeunes, nous donnons à manger aux veaux. Je leur propose ensuite de participer à la fabrication du pain et du fromage. Pourquoi y a-t-il des trous dans le pain ? Comment le lait se transforme-t-il en fromage ? Pour les élèves de collège, nous insistons notamment sur le rôle des micro-organismes, un sujet au programme des sciences de la vie et de la terre. C'est important pour que les enfants comprennent bien, de mettre la main à la pâte. J'ai aussi eu l'idée de mettre en place un atelier sur le goût. Les enfants goûtent à l'aveugle du fromage blanc de la ferme nature, avec du sucre, du sel et du cacao, le but étant d'identifier les quatre saveurs, l'acide, le sucré, le salé et l'amer. On les invite à se concentrer sur leurs sensations, à chercher des analogies, pour les éveiller au plaisir que peut procurer la dégustation de bons produits. »

Julien Duriez

La Croix du 25 novembre 2016

« Je continue d'apprendre en donnant »

Jean-Marc Obriot, 56 ans, formateur bénévole, intervient dans un centre social de Bordeaux.

« Un après-midi par semaine, sur mon temps libéré par les 35 heures, j'interviens comme formateur bénévole au sein du Réseau Paul-Bert, un centre social, à Bordeaux. Je donne des cours individuels et gratuits d'informatique à des publics assez différents : des personnes assez âgées, généralement modestes, vivant dans le quartier ; des gens plus jeunes qui, dans leur pays d'origine, n'avaient guère accès au numérique ; d'autres encore qui n'ont pas les moyens de s'offrir une tablette ni un ordinateur. Avec eux, je ne cherche pas un résultat à tout prix : certains ne parviendront pas à l'autonomie. J'essaie avant tout de consolider leurs acquis, de les mettre sur de bons rails. Je me considère comme un aiguilleur. Sorti de l'école avec un simple BEP en mécanique, je suis devenu gestionnaire d'un centre de contrôle technique automobile. Mais avec le temps, je me suis peu à peu découvert des talents de formateur. J'ai même pu obtenir, sur le tard, le niveau baccalauréat en faisant valider les acquis de cette expérience dans le milieu associatif. Une expérience qui m'enrichit énormément : du point de vue de la technique (j'ai pour cela, pendant des années, passé tous mes samedis après-midi à étudier à la bibliothèque), des méthodes de formation et tout simplement des rapports humains. Je continue d'apprendre en donnant. Je reçois autant que je donne. »

Denis Peiron

La Croix du 25 novembre 2016

Index des intervenants

Alain AVELLO, 98	Lionel LACOUR, 79
Pascal BALMAND, 11	Caroline LE GAC, 63
Astrid BARTHÉLEMY, 112	Franck LENFANT, 67
Samuel BÉGUIN, 111	Philippe MEIRIEU, 101
Jean-Louis BIANCO, 9	Bosco MÉNARD, 109
Jean CARON, 28	François MOOG, 120
Régis FÉLIX, 71	Corinne NARASSIGUIN, 90
Timothée DE FOMBELLE, 74	Christian POYAU, 75
Annie GENEVARD, 92	Maryline RENARD, 70
Marie-Aleth GRARD, 64	Dominique REUTER, 68
Rémy GUILLEUX, 73	Amandine RIOU, 110
Théophile GRZYBOWSKI, 113	Édith TARTAR GODDET, 24
Bernard HUGONNIER, 21	Babeth TERQUEUX, 69
Yannick JAUZION, 61	Nicolas TRUELLE, 76
Julia KRISTEVA, 115	Paul VANNIER, 94

Présidents de séance

Véronique Duveau, formateur de formateur à l'Université Paris Dauphine

François Ermenwein, rédacteur en chef à *La Croix*

Marie-Charlotte Fauduet, administratrice des Semaines sociales de France

Hugues d'Hautefeuille, délégué général des Semaines sociales de France

Étienne Lorailière, directeur de la rédaction de KTO

Paul Malartre, administrateur des Semaines sociales de France

Gemma Serrano, théologienne

Pierre-Yves Stucki, vice-président des Semaines sociales de France

Liste des « Conversations avec »

Les recensions des « Conversations avec » en page 39 ne concernent qu'une partie des « Conversations avec » s'étant déroulées le 19 novembre 2016.

Brigitte Alsberge : *Questions éducatives au regard des réalités de pauvreté*

Chantal Amouroux : *L'éducation, valeur humano-chrétienne primordiale pour Pierre Teilhard de Chardin*

Sophie Benkemoun : *L'éducation à la lumière des neurosciences*

Pierre Benoît : *De l'école de la République à l'école du Monde : la fraternité comme valeur éducative*

Marie-Françoise Bonicel : *École, changer de cap. Pour une éducation humanisante.*

Gwenaëlle Boulet : *Comment fait-on un magazine qui aide à grandir ? L'expérience d'Astrapi*

Pierre Calame : *La responsabilité sociétale des universités catholiques, fondement d'un nouveau pacte entre l'université et la société*

Agnès Charlemagne : *Développer l'intériorité chez les adolescents*

Hervé Fernandez : *Réunir pour mieux agir contre l'illettrisme*

Bénédicte Jacquet-Vasquez : *Être parent, ça s'apprend !*

Christine Jubin, Samia Gouriach et Yacine Benyahia : *Insertion professionnelle et citoyenne des jeunes : l'accompagnement, clé de la réussite*

Pierre Lena et Marguerite Lena : « *Enseigner, semer des signes* »
Deux vies au service de l'éducation

Eric Mestrallet : *Espérance Banlieues, une réponse à l'urgence éducative dans les quartiers sensibles*

Luc Pasquier et Titoun Lavenier : *Les postures éducatives, de la relation interpersonnelle à la communauté apprenante.*

Isabelle Peloux : *Apprendre la fraternité*

Louis-Marie Piron : *Éducation et ouverture internationale*

Jean-Luc Placet : *Insérer les jeunes en difficulté par l'éducation*

Stephan Posner : *Une autre expérience d'éducation : être éduqué par les personnes fragiles*

Marine Quenin : *Enseigner la laïcité et le fait religieux en primaire, c'est possible !*

Michel Rebours : *Les champs oubliés de l'éducation*

Nathalie Riffé, Laura Bedet et Cécile Robbe : *Tous différents, et intelligents*

Ingrid Sicard : *Sanctionner mais pas abandonner : comment le travail en réseau permet l'accueil de collégiens exclus*

Serge Tisseron : *Mettre l'empathie au cœur du numérique à l'école*

Marc Vannesson : *Pas d'éducateur – Pas d'éducation !*

Thierry de Vulpillières : *Numérique, école et éducation, expériences françaises et étrangères*

Liste des associations impliquées dans les « Conversations avec » et les ateliers

AJIR Nord Pas de Calais – APEL nationale – Apprentis d'Auteuil

Association des amis de Pierre Teilhard de Chardin

Associations familiales catholiques – Capasol

Chrétiens dans l'enseignement public – CLER Amour et Famille

Communauté Vie chrétienne – Coexister – Cooprex

Démocratie & Spiritualité – Entreprendre pour Apprendre

Fédération Couples et Familles – Focolari

Institut européen de philosophie pratique – Institut In viam

L'Arche – Oze – Pacte civique – Parcours Alpha

Pax Christi – Scouts et Guides de France – Secours catholique

Antennes régionales des Semaines sociales de France

UNAPP – Union nationale des associations familiales

Uniscités – Université technologique de Compiègne – Vers Le Haut

L'histoire, les hommes, l'activité des Semaines sociales

1904-2015 : plus d'un siècle d'engagements

Les Semaines sociales de France ont été créées en 1904 par Marius Gonin et Adéodat Boissard, deux catholiques laïcs soucieux de faire connaître la pensée sociale de l'Église et d'en appliquer les enseignements à l'actualité. L'initiative prolongeait l'encyclique *Rerum novarum* (1891) du pape Léon XIII dénonçant les conditions de travail des ouvriers.

Depuis lors, les Semaines sociales n'ont cessé de se préoccuper des mutations économiques, politiques, culturelles, scientifiques et technologiques, ainsi que de leur incidence sur la société, à la lumière de la pensée sociale de l'Église et de son évolution. Elles s'expriment notamment par une session annuelle consacrée à un grand thème de réflexion : université ouverte, accueillant un public large, mais aussi itinérante, ces assemblées se déroulant au fil des ans dans des villes d'accueil différentes. Ainsi les Semaines sociales ont-elles traité entre les deux guerres des grands problèmes sociaux, des inquiétudes de l'époque liées au maintien de la paix, à l'évolution de la démocratie. Après la seconde guerre mondiale, elles ont abordé avec une optique économique prononcée les problèmes du tiers-monde et les phénomènes de socialisation. Dans les années 2000, elles ont successivement débattu de l'évolution de la famille, de la relation entre mondialisation et nations, des migrants, du rôle de l'argent. En 2004, année de l'Europe à vingt-cinq mais aussi du centenaire des Semaines sociales, la rencontre a porté sur les nouveaux enjeux de cette Europe encore à inventer. Les années suivantes, elles ont débattu de la transmission, de « Qu'est-ce qu'une société juste ? », du développement durable et solidaire, de la place des religions dans nos sociétés, des nouvelles solidarités, des migrants, des nouvelles formes de démocratie. L'année 2012 a traité de la « nouvelle donne » entre hommes et femmes et notamment du travail qui est à faire pour aller vers une égalité qui ne soit pas une uniformité. L'année 2013 a cherché, à travers les évolutions des années récentes, comment réinventer le travail. L'année 2014, a exploré en quoi la « transition fulgurante » des technosciences nous invite à nous positionner face à cette mutation, avec notre humanité. L'année 2015 a eu pour enjeu de porter un regard neuf sur la mondialisation en découvrant ou en redécouvrant les religions et les cultures comme « ressources pour imaginer autrement le monde ». Elle a dévoilé cette valeur de l'espérance, propre aux religions, ce moteur qui incite à imaginer l'avenir d'une société meilleure.

Les idées des Semaines sociales à l'origine de grandes réformes

Dès avant 1914, les Semaines proposaient l'assurance chômage, le développement généralisé de l'assurance-maladie, l'impôt progressif sur le revenu, l'égalité des salaires masculins et féminins, le salaire minimum garanti pour le travail à domicile, la journée de huit heures, le congé hebdomadaire généralisé du samedi après-midi... Beaucoup de ces réformes n'interviendront que cinq, dix ou même cinquante ans après. En 1987, les Semaines sociales militaient pour le RMI qui dut encore attendre quelques années pour être instauré. En 2000 a été lancée, à la tribune des Semaines, l'idée d'un « statut du travailleur », pour mieux organiser le temps d'activité et de formation, et mieux gérer les transitions entre deux emplois ; en 2004, ce fut l'idée d'un service civil européen ; en 2013, à la suite du statut du travailleur fut formulée la proposition d'un « livret professionnel universel », dont une application à la formation a été votée en 2014. En se plaçant dans une vision chrétienne des problèmes sociaux, économiques et politiques de leur temps, les Semaines sociales ont, par leurs propositions, anticipé des solutions qui allaient s'imposer à plus ou moins long terme dans l'évolution de la société.

De grands intervenants aux Semaines sociales

Aujourd'hui comme hier, des personnalités de haut niveau se sont régulièrement exprimées à la tribune des Semaines sociales : Sylviane Agacinski, Michel Albert, Jacques Arènes, Martine Aubry, Jacques Barrot, François Bayrou, Cheikh Khaled Bentounes, Laurent Berger, Jean-Paul Bethèze, Maurice Blondel, Loïc Blondiaux, Jean Boissonnat, Michel Bon, Jean-Louis Bourlanges, Christine Boutin, Henri de Castries, Bertrand Collomb, Jean-Paul Delevoye, Jacques Delors, Jean-François Deniau, Marie Derain, Xavier Emmanuelli, Claude Evin, Véronique Fayet, Étienne Fouilloux, Geneviève Fraisse, Bruno Frappat, Franck Fregosi, Marcel Gauchet, Bronislaw Geremek, Pierre Giorgini, René Girard, Pierre-Noël Giraud, Sylvie Goulard, Samuel Grzybowski, Élisabeth Guigou, Henri Guittou, Danièle Hervieu-Léger, Martin Hirsch, Georges Hourdin, Philippe d'Iribarne, Yannick Jadot, Jacques Julliard, Jean-Claude Juncker, Alain Juppé, Pascal Lamy, Elena Lasida, René Lenoir, Alain Lipietz, Pierre Manent, Véronique Margron, Jean-Luc Marion, Jacques Maritain, Hervé Mariton, Jean-François Mattei, Philippe Maystadt, Dominique Méda, Francis Mer, Olivier Mongin, Nicole Notat, Asma Nouira, Christine Pedotti, Vincent Peillon, Bernard Perret, Michelle Perrot, François Perroux, Jean-Marie Petitclerc, Jean-Philippe Pierron, Romano Prodi, Viviane Reding, René Rémond, Cécile Renouard, Paul Ricoeur, Michel Rocard, Robert Rochefort, Benoît Roger-Vasselin, Pierre Rosanvallon, Geoffroy Roux de Bézieux, Joseph Rovau, Albert du Roy, Nathalie Sarthou-Lajus, Frédéric Saint-Geours, Nicolas Sarkozy, Bernard Stasi, Nicholas Stern, Dominique Strauss-Kahn, Claude Thélot, Paul Thibaud, Marisol

Touraine, Paul Valadier, Laurent Villemin, François Villeroy de Galhau, Vaira Vike-Freiberga, Patrick Viveret.

Les instances et l'organisation des Semaines sociales de France aujourd'hui

Après avis du comité, le conseil d'administration choisit le thème des réflexions et assure le déroulement des rencontres. Pour faire ce travail, il s'entoure de commissions spécialisées, composées de membres du conseil et du comité, d'une commission jeunes et des responsables des antennes régionales des Semaines sociales de France. Tous les membres de ces instances sont bénévoles.

Le conseil et le comité s'appuient sur une équipe de permanents, constituée de Hugues d'Hautefeuille, délégué général, Delphine Bellanger, Marie Doubriez et Jocelyne Jenot.

Membres du conseil d'administration

Dominique Quinio (présidente), Bernard Chenevez (secrétaire général), Denis Vinckier (vice-président aux antennes régionales), Pierre-Yves Stucki (vice-président délégué aux jeunes), Thierry Raynaud (trésorier), Antoine Arjakovsky, Christiane Basset, Catherine Belzung, Marianne de Boisredon, Arnaud Broustet, Marie-Charlotte Fauduet, Bertrand Hériard Dubreuil, Elena Lasida, Pierre-Yves Le Priol, Guillaume Légaut, Alberte Luciani, Paul Malartre, Mathieu Monconduit, Jean-Pierre Rive, Philippe Segretain, Geoffroy de Vienne, Marcela Villalobos Cid.

Présidents d'honneur

Michel Camdessus, Jérôme Vignon.

L'ancrage de proximité des Semaines sociales de France

Depuis des décennies, les Semaines sociales sont attachées à l'existence d'une réflexion de proximité, en lien avec la variété des territoires. À cette fin, elles s'appuient aujourd'hui sur un réseau de vingt-cinq « antennes régionales », associations de laïcs qui, dans plusieurs villes de France, s'inspirent des mêmes valeurs sociales chrétiennes, du même goût de l'engagement et de la même méthode d'organisation de débats ouverts à toutes les sensibilités, sur des thèmes d'actualité, qu'ils soient politiques, économiques, sociaux, scientifiques ou culturels.

La démarche européenne des Semaines sociales de France

Au cours des années 90, les Semaines sociales de France ont pris acte du fait que les problèmes de société ne pouvaient désormais être étudiés et débattus qu'en les situant dans le contexte européen. Des contacts ont été établis avec différents acteurs

européens proches de l'esprit des Semaines sociales de France. Cette action de longue haleine s'est manifestée en 2004 par la présence de 1 000 participants européens à la Semaine sociale du centenaire. Le réseau s'est structuré et s'est donné un nom "IXE" (Initiatives de chrétiens pour l'Europe). Il rassemble près d'une vingtaine de structures en Europe de l'Ouest et de l'Est et prend position sur divers sujets. Par ailleurs, la formule des Semaines sociales semble séduire puisque plusieurs pays organisent une Semaine sociale.

Renseignements

Semaines sociales de France

18 rue Barbès 92128 Montrouge Cedex

Tél. +33 (0)1 74 31 69 00

Fax +33 (0)1 74 31 60 99

Mail : info@ssf-fr.org

Sites : www.ssf-fr.org et www.ssf-lasession.org

Les sessions des Semaines sociales de France

I^e session - Lyon - 1904

Une semaine sociale : cours de doctrines et de pratiques sociales

II^e session - Orléans - 1905

III^e session - Dijon - 1906

IV^e session - Amiens - 1907

V^e session - Marseille - 1908

VI^e session - Bordeaux - 1909

VII^e session - Rouen - 1910

VIII^e session - Saint-Étienne - 1911

IX^e session - Limoges - 1912

X^e session - Versailles - 1913

XI^e session - Metz - 1919

Principes et action du catholicisme social

XII^e session - Caen - 1920

La crise de la production et la sociologie économique

XIII^e session - Toulouse - 1921

La crise de la probité publique et le désordre économique

XIV^e session - Strasbourg - 1922

Le rôle économique de l'état

XV^e session - Grenoble - 1923

Le problème de la population

XVI^e session - Rennes - 1924

Le problème de la terre dans l'économie nationale

XVII^e session - Lyon - 1925

La crise de l'autorité

XVIII^e session - Le Havre - 1926

Le problème de la vie intellectuelle

XIX^e session - Nancy - 1927

La femme dans la société

XX^e session - Paris - 1928

La loi de charité, principe de vie sociale

XXI^e session - Besançon - 1929

Les nouvelles conditions de la vie industrielle

XXII^e session - Marseille - 1930

Le problème social aux colonies

XXIII^e session - Mulhouse - 1931

La morale chrétienne et les affaires

XXIV^e session - Lille - 1932

Le désordre de l'économie internationale et la pensée chrétienne

XXV^e session - Reims - 1933

La société politique et la pensée chrétienne

XXVI^e session - Nice - 1934

Ordre social et éducation

XXVII^e session - Angers - 1935

L'organisation coopérative

XXVIII^e session - Versailles - 1936

Les conflits de civilisation

XXIX^e session - Clermont-Ferrand - 1937

La personne humaine en péril

XXX^e session - Rouen - 1938

La liberté et les libertés dans la vie sociale

XXXI^e session - Bordeaux - 1939

**Le problème des classes dans la communauté nationale
et dans l'ordre humain**

XXXII^e session - Toulouse - 1945

Transformation sociale et libération de la personne

XXXIII^e session - Strasbourg - 1946

La communauté nationale

XXXIV^e session - Paris - 1947

Le catholicisme face aux grands courants contemporains

XXXV^e session - Lyon - 1948

Peuples d'outre-mer et civilisation occidentale

XXXVI^e session - Lille - 1949

Réalisation économique et progrès social

XXXVII^e session - Nantes - 1950

Le monde rural dans l'économie moderne

XXXVIII^e session - Montpellier - 1951

**Santé et société. Les découvertes biologiques et la médecine
au service de l'homme**

XXXIX^e session - Dijon - 1952

Richesse et misère, croissance et répartition du revenu national

XL^e session - Pau - 1953

Guerre et paix. De la coexistence des blocs à une communauté internationale

XLI^e session - Rennes - 1954

Crise du pouvoir et crise du civisme

XLII^e session - Nancy - 1955

Les techniques de diffusion dans la civilisation contemporaine

XLIII^e session - Marseille - 1956

Les exigences humaines et l'expansion économique

XLIV^e session - Bordeaux - 1957

Familles d'aujourd'hui

XLV^e session - Versailles - 1958

L'enseignement, problème social

XLVI^e session - Angers - 1959

La montée des peuples dans la communauté humaine

XLVII^e session - Grenoble - 1960

Socialisation et personne humaine

XLVIII^e session - Reims - 1961

L'europe des personnes et des peuples

XLIX^e session - Strasbourg - 1962

La montée des jeunes dans la communauté des générations

L^e session - Caen - 1963

La société démocratique

LI^e session - Lyon - 1964

Le travail et les travailleurs dans la société contemporaine

LII^e session - Brest - 1965

L'homme et la révolution urbaine

LIII^e session - Nice - 1966

L'opinion publique

LIV^e session - Nantes - 1967

Le développement, la justice et la paix

LV^e session - Orléans - 1968

L'homme dans la société en mutation

LVI^e session - Lille - 1969

Quelle économie ? Quelle société ?

LVII^e session - Dijon - 1970

Les pauvres dans les sociétés riches

LVIII^e session - Rennes - 1971

Contradictions et conflits. Naissance d'une société

LIX^e session - Metz - 1972

Couples et familles dans la société d'aujourd'hui

LX^e session - Lyon - 1973

Chrétiens et églises dans la vie politique

À compter de 1976, des Actes des sessions sont édités.

LXI^e session - Paris - 1976

Travail, inégalité et changement social

Éditions Desclée de Brouwer, Paris.

LXIII^e session - Colmar - 1980

Santé et société

Éditions du Centurion, Paris.

LXIV^e session - Lille - 1982

Quel travail social pour notre temps ?

Éditions ESF, Paris.

LXV^e session - Bordeaux - 1986

La justice dans la vie des hommes d'aujourd'hui

Éditions ESF, Paris.

LXVI^e session - Paris - Saint-Denis - 1987

Travail et emploi ; problème de société et problème de l'homme

Éditions ESF, Paris.

LXVII^e session - Paris - Saint-Denis - 1989

Les défis de la formation. quelle personne ? Pour quelle société ?

Éditions ESF, Paris.

LXVIII^e session - Paris - Issy-les-Moulineaux - 1991

Concurrence et solidarité : l'économie de marché, jusqu'où ?

Éditions ESF, Paris.

LXIX^e session - Paris - Issy-les-Moulineaux - 1993

Les médias et nous. Quels pouvoirs ? quelles libertés ?

Éditions ESF, Paris.

LXX^e session - Paris - Issy-les-Moulineaux - 1995

Une idée neuve : la famille, lieu d'amour et lien social

Bayard Éditions, Paris.

LXXI^e session - Paris - Issy-les-Moulineaux - 1996

Entre mondialisation et nations, quelle europe ?

Bayard Éditions, Paris.

LXXII^e session - Paris - Issy-les-Moulineaux - 1997

L'immigration, défis et richesses

Bayard Éditions, Paris.

LXXIII^e session - Paris - Issy-les-Moulineaux - 1998

Démocratiser la république, représentation et participation du citoyen

Bayard Éditions, Paris.

LXXIV^e session - Paris - 1999

D'un siècle à l'autre : l'évangile, les chrétiens et les enjeux de société

Bayard Éditions, Paris.

LXXV^e session - Paris - 2000

Travailler et vivre

Bayard Éditions, Paris.

LXXVI^e session - Issy-les-Moulineaux - 2001

Biologie, médecine et société. que ferons-nous de l'homme ?

Bayard Éditions, Paris.

LXXVII^e session - Paris - 2002

La violence. Comment vivre ensemble ?

Bayard Éditions, Paris.

LXXVIII^e session - Paris - 2003

L'argent

Bayard Éditions, Paris.

LXXIX^e session - Lille - 2004

L'Europe. Une société à inventer

Bayard Éditions, Paris.

LXXX^e session - Paris - 2005

Transmettre. Partager des valeurs, susciter des libertés

Bayard Éditions, Paris.

LXXXI^e session - Paris - 2006

Qu'est-ce qu'une société juste ?

Bayard Éditions, Paris.

LXXXII^e session - Paris - 2007

Vivre autrement. Pour un développement durable et solidaire

Bayard Éditions, Paris.

LXXXIII^e session - Lyon - 2008

Les religions, menace ou espoir pour nos sociétés ?

Bayard Éditions, Paris.

LXXXIV^e session - Villepinte - 2009

Nouvelles solidarités, nouvelle société

Bayard Éditions, Montrouge.

LXXXV^e session - Paris - 2010

Migrants, un avenir à construire ensemble

Bayard Éditions, Montrouge.

LXXXVI^e session - Paris - 2011

La démocratie, une idée neuve

Bayard Éditions, Montrouge.

LXXXVII^e session - Paris - 2012

Hommes et femmes, la nouvelle donne

Bayard Éditions, Montrouge.

LXXXVIII^e session - Paris, Lyon, Strasbourg - 2013

Réinventer le travail

Bayard Éditions, Montrouge.

LXXXIX^e session - Lille - 2014

L'homme et les technosciences, le défi

Books on demand.

LXXXX^e session - Paris - 2015

Religions et cultures, ressources pour imaginer le monde

Books on demand.

Table des matières

Ouverture	
Dominique Quinio.....	5
Quelles finalités pour l'éducation d'aujourd'hui ?	
Jean-Louis Bianco.....	9
Pascal Balmand.....	11
Les défis actuels de l'éducation	
Bernard Hugonnier.....	21
Édith Tartar Goddet.....	24
Jean Caron.....	28
Conversations avec.....	39
La réalité des alliances éducatives	
Yannick Jauzion.....	61
Caroline Le Gac.....	63
Marie-Aleth Grard.....	64
Franck Lenfant.....	67
Dominique Reuter.....	68
Babeth Terqueux.....	69
Maryline Renard.....	70
Régis Félix.....	71
Rémy Guilleux.....	73
Timothée de Fombelle.....	74
Christian Poyau.....	75
Nicolas Truelle.....	76
Éducation et cinéma, toute une histoire	
Lionel Lacour.....	79
Dialogue avec le monde politique	
Corinne Narassiguin.....	90
Annie Genevard.....	92
Paul Vannier.....	94
Alain Avello.....	98
Philippe Meirieu.....	101
Quel avenir pour l'éducation ? De quoi rêvez-vous ?	
Bosco Ménard.....	109

Amandine Riou.....	110
Samuel Béguin.....	111
Astrid Barthélemy.....	112
Théophile Grzybowski.....	113
Renouveler le pacte éducatif	
Julia Kristeva.....	115
François Moog.....	120
Synthèse	
Dominique Quinio.....	127
Lettre du Vatican.....	135
Livre ouvert de l'éducation : les propositions.....	137
Sélection d'articles et d'entretiens parus dans le journal <i>La Croix</i> en novembre 2016	
Pour les Français, la famille est l'acteur clé de l'éducation.....	150
Alexis Jenni : « Emmener chacun le plus loin possible »	152
Je te fais confiance, tu me fais confiance.....	154
Des « duos gagnants » pour éduquer différemment.....	156
L'art pour nouveau départ.....	158
Une pédagogie globale face à la violence.....	159
L'éducation au cœur des grandes religions.....	160
Une « pluralité religieuse » transmise sans enseignement.....	162
Isabelle Autissier : « Éduquer, c'est tirer quelqu'un par la manche ».....	162
À Montpellier, personnes âgées et jeunes enfants cohabitent.....	165
Et si on en finissait avec l'échec scolaire.....	166
Les Apprentis d'Auteuil s'efforcent de redonner confiance aux enfants.....	168
Quatre ans avec la même classe et la même maîtresse.....	169
Le numérique bouleverse la façon d'enseigner.....	169
À l'école de YouTube.....	171
Les « valeurs » au centre de la question scolaire.....	172
L'esprit critique enseigné aux lycéens.....	174
« La communauté éducative est l'une des clés du succès ».....	176
Ibrahim Maalouf : « Enseigner, c'est trouver une pulsation commune ».....	177
Comment aider chaque jeune à dessiner son avenir.....	180
La responsabilisation des enfants, une mission collective.....	182
Des moussaillons en quête d'autonomie.....	184
À l'école du bénévolat.....	185
« J'ai appris que plaisir et rigueur allaient de pair ».....	186
« Les jeunes ont besoin d'un cadre ».....	186

« L'importance de mettre la main à la pâte ».....	187
« Je continue d'apprendre en donnant ».....	187
Index des intervenants	189
Liste des « Conversations avec »	190
Liste des associations impliquées dans les « Conversations avec » et les ateliers	191
L'histoire, les hommes, l'activité des Semaines sociales	192
Les sessions des Semaines sociales de France	196

Édition : BoD - Books on Demand,
12/14 rond-point des Champs Élysées, 75008 Paris

Impression : BoD - Books on Demand GmbH, Norderstedt, Allemagne
ISBN 9782322137299 – dépôt légal : janvier 2017

création graphique de la session 2016 : www.gr20paris.com