

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 ?