

Enseignement catholique actualités

Hors-série - juin 2012 - 8 €

www.enseignement-catholique.fr



Parcours de vie scolaire

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION :

ÉRIC MIRIEU DE LABARRE /

RÉDACTEUR EN CHEF :

GILLES DU RETAIL /

RÉDACTEUR EN CHEF ADJOINT :

SYLVIE HORGUELIN /

ONT PARTICIPÉ À LA RÉDACTION

DE CE NUMÉRO :

CLAUDE BERRUER, CHRISTIANE DURAND,

YVES MARIANI, AURÉLIE SOBOCINSKI /

ILLUSTRATIONS : CHARLOTTE MOREAU /

PHOTOS : D. R.

SECRÉTARIAT DE RÉDACTION :

RENÉ TROIN /

RÉDACTION GRAPHIQUE :

DOMINIQUE WASMER /

RÉDACTION - ADMINISTRATION - ABBONNEMENTS :

SGEÇ, SERVICE PUBLICATIONS,

277 RUE SAINT-JACQUES

75240 PARIS CEDEX 05

TEL. : 01 53 73 73 71

FAX : 01 46 34 72 79

E-MAIL : eca@enseignement-catholique.fr

NUMÉRO CPPAP > 0416 G 79858

NUMÉRO ISSN > 1241-4301

VINCENT IMPRIMERIES,

26 AVENUE CHARLES-BEDAUX,

BP 4229, 37042 TOURS CEDEX 1.

SOMMAIRE

PARCOURS DE VIE SCOLAIRE

INTRODUCTION,	p. 3	EN CHEMIN VERS LA VIE,	p. 18
GRANDIR VITE, MAIS LENTEMENT	p. 4	UNE ÉCOLE DU SENS ET DE LA CONFIANCE	p. 21
MAINTENANT PLUTÔT QUE DEMAIN	p. 6	LA PHILO, C'EST PRO ! ICI, ON « RACCROCHE »	p. 22 p. 23
SURFER SA VIE PLUTÔT QUE LA PROJETER	p. 8	« ARTICULER LES COMPÉTENCES AU RÉEL DE CHAQUE JEUNE »	p. 24
VIVRE AVANT DE TRAVAILLER VIVRE, C'EST ESSAYER	p. 10 p. 12	VOUS AVEZ DIT DEMAIN ? ÉCOUTER	p. 25
CONNECTÉ POUR OSER VIVRE, VU POUR ÊTRE RECONNU, RESSENTI PLUTÔT QUE PENSÉ	p. 14	POUR ACCOMPAGNER... PASSER DU DOUTE À LA CONFIANCE	p. 26 p. 28
« L'OUTILLAGE EST ESSENTIEL »	p. 16	L'ÊTRE EN DEVENIR EST FONDAMENTAL	p. 30
« ON EST COMPLÈTEMENT À CÔTÉ DE LA PLAQUE ! »	p. 17	DANS UN CHAMP D'EXPLORATION	p. 32

UNE INVITATION AU DÉPLACEMENT

Ce hors-série constitue un point d'étape d'un travail engagé depuis deux ans par le réseau des observatoires pédagogiques. Celui-ci a pour origine une intuition née au sein des nombreux entretiens que nous avons initialement conduits tant avec des élèves – de l'école primaire, du collège, du lycée et de l'université – qu'avec des adultes – parents, enseignants – en charge de leur accompagnement. Intuition d'un écart grandissant entre ce que disaient ces jeunes de leur parcours de vie, de leur rapport à l'avenir, au choix, à l'orientation, de leur conception de la réussite... et ce qu'en disaient les adultes. Nous avons fait écho de ces premiers constats dans un article d'*Enseignement catholique actualités*¹ : « *Filles et fils de leur époque, ces jeunes ont un rapport moins transgressif qu'exploratoire aux limites. Ils opposent à leurs aînés déconcertés moins*

« Donner un langage à ce que vivent les gens »
Pierre Rosanvallon

une contestation, une rébellion, qu'une absence revendiquée d'a priori sur ce qui est possible ou ne l'est pas, ce qui est dangereux ou ne l'est pas, ce qui est intéressant ou non. Ce singulier rapport à la norme a quitté le temps des

évidences partagées pour laisser la place à celui de l'essai, du tâtonnement, des mouvements d'aller et retours, aux plans social, intellectuel, affectif. »

Le travail que nous présentons ici – dans le prolongement du colloque national organisé par le Caec d'Au-

vergne et le Sgec à Clermont-Ferrand en novembre dernier – a pour symétrique le webdocumentaire qui sera mis en ligne en septembre 2012 et dont on trouvera le lien sur le site du département Éducation². Nous avons essayé d'organiser cette réflexion autour de quatre grands axes :

- D'abord, nous avons recueilli la parole de jeunes et d'adultes, et cela dans une grande diversité géographique, sociologique et en termes de tranches d'âge pour les jeunes. Il nous est tout de suite apparu que cette écoute dépassait complètement le cadre strict de l'École, et nous avons apporté un soin particulier à l'écoute de parents.
- Après quoi, nous avons croisé ce recueil de paroles avec les éclairages d'un certain nombre de témoins et de penseurs contemporains cherchant à décrypter des évolutions à la fois sociales et anthropologiques.

– Puis il s'est agi, notamment dans les rencontres diocésaines, régionales et nationales des observatoires, de mutualiser et de valoriser les réflexions, les actions et les dispositifs d'équipes éducatives atelées à un travail d'accompagnement prenant en compte les profonds bouleversements dont nous faisons le constat à l'écoute de tous ces acteurs.

– Enfin, nous avons articulé ce travail avec la réflexion

et les actions en cours dans l'enseignement catholique pour penser autrement l'orientation et ses enjeux.

En essayant de dresser ici quelques **premiers repères** de compréhension et de décryptage des évolutions susceptibles d'éclairer cet écart, nous courons le risque du simplisme, du raccourci et, pire encore, de la sottise pré-tention à vouloir décrire une « planète jeune » autonome et vivant seule des évolutions qui traversent, en fait, nous avons fait sans cesse ce constat, l'ensemble de la société et des âges. Écho au travail de décryptage des enjeux anthropologiques du projet éducatif de l'enseignement catholique, fait il y a quelques années, nous avons choisi de livrer ici, même de façon lacunaire, les premiers éléments d'une recherche appelée à se poursuivre.

On l'aura compris, ce numéro appelle le lecteur au déplacement cher à Don Bosco : « *Commencer par aller planter notre tente sur leur planète plutôt que de continuellement vouloir qu'ils nous rejoignent.* » Si son projet était d'abord de rejoindre les jeunes, nous avons compris qu'il s'agissait autant pour nous de rejoindre les questionnements des éducateurs en proie parfois au vertige et à la solitude.

Christiane Durand et Yves Mariani

1. Cf. « L'expérience oui, le choix non », ECA n° 345, p. 57.

2. <http://departementeducation.enseignement-catholique.fr/depEduc>

GRANDIR VITE, MAIS LENTEMENT

L'allongement du temps de l'adolescence constitue un défi pour l'École qui a construit sa stratégie d'accompagnement des jeunes sur leur sens de l'avenir et leur envie de réussite.

Quelques repères et traits communs pour mieux comprendre...

Un allongement vertigineux du temps de l'adolescence

L'adolescence a été longtemps pensée comme un temps de transition, de passage sur le mode de la « crise ». L'École – en tant que système scolaire – est souvent prise à contrepied par le cadre de référence, les comportements, le rapport à l'avenir et au projet, les relations entre pairs de jeunes qui ne vivent plus une « crise de l'adolescence » mais s'installent, parfois dès le cycle 3 de l'école primaire, dans une étape de développement, d'une certaine façon, interminable. Temps marqué par le tâtonnement, l'aspiration à « essayer », à dessiner, parfois sur le mode de l'excès, les brouillons de tâtonnements, de sentiments, d'expériences, de relations dans le vertige de la découverte de soi.

Ce temps long de développement met au défi une institution scolaire qui pense l'accompagnement de ces jeunes et leur formation sur l'appartenance et leur formation sur l'appartenance de bon sens qui fait du rapport à

l'avenir et à la réussite le premier moteur du développement. L'injonction, vécue par les adultes sur le mode de l'évidence, à l'effort, au travail, à l'élaboration d'un projet personnel se heurte, de plus en plus souvent, à une maturation lente, décalée de jeunes « attachés au piquet de l'instant ».

Temps long paradoxal car il est, à la fois, pour beaucoup, le temps d'une insécurité affective, psychique, mais aussi d'une certaine délectation à s'installer, à repousser les étapes de détermination, de choix dans l'espoir de ne rien perdre, de ne rien rater d'une vie que l'on rêve faite de tous les possibles.

Une désynchronisation du développement de toutes les composantes de la personne : sociale, affective, relationnelle, intellectuelle, cognitive

Ici, réside, sans doute, une des principales causes de la désorientation éprouvée par les éducateurs. Ces jeunes sont désorientés par les principales causes de la désorientation éprouvée par les éducateurs. Ces jeunes font vivre avec une virtuosité inégalée à leurs parents, aux enseignants, des paradoxes, peut-être pas aussi nouveaux qu'on le dit, mais avec une ampleur sans doute sans précédent.

On est frappé par leur capacité à mélanger, au même moment, des comportements, des aspirations qui mélangent dans un kaléidoscope bigarré des traits parfaitement puérils à d'autres marqués par une profondeur, une maturité d'observation et de réflexion dont les générations antérieures étaient bien éloignées.

Ne gagnerait-on pas, par exemple, à lire l'histoire et l'accompagnement de ces enfants et de ces adolescents, que



© C. Moreau

l'on enferme parfois dans l'étiquette de la précocité, à cette aune-là ? Bon nombre d'entre eux ne vivent-ils pas la difficulté de connaître des « déséquilibres » de développement, des dissymétries, une *désynchronisation de leur développement*. Le plus souvent l'exacerbation de leur développement cognitif et intellectuel s'accompagne d'un tout autre rythme de développement affectif et social. Ils sont ainsi les enfants symptômes d'une évolution beaucoup plus générale dont la sphère médiatique donne chaque jour des exemples édifiants.

Une déritualisation des étapes du développement

Cette désynchronisation est marquée, et peut-être renforcée, par l'effacement des principaux rites symbo-

liques qui marquaient le passage d'une étape de développement à une autre dans la famille, à l'école, dans la société.

Quels sont les « marqueurs » qui redessinent aujourd'hui les passages très subtils d'un âge à un autre ? L'affaiblissement de ces « marqueurs » a des causes multiples. L'entrée dans le monde du travail, repoussée après ce très long temps d'adolescence, le cloisonnement d'une institution scolaire qui découpe le parcours de l'élève en tranches égales d'un an sans parvenir à installer durablement, même à l'école primaire, la réalité de cycles de vie, d'apprentissage et de développement, les contradictions de la réflexion sur le rythme de la journée et de l'année scolaire insuffisamment marquées par des temps de resynchronisation, des temps dans lesquels des marqueurs symboliques forts signifient le passage du temps, le franchissement de seuils.

Autant de changements et de difficultés qui expliquent cette évolution. Oui, l'intuition d'un travail pédagogique, éducatif, organisationnel sur une authentique école des ruptures et des seuils, auquel invitait à l'Unesco, en 2001, la démarche des assises de l'enseignement catholique, est encore à venir.

Une aspiration à la confusion des âges

Fidèles reflets de leur époque, ces jeunes éduqués par des adultes traversés par le refus de vieillir et la volonté parfois caricaturale de rester jeunes tant dans leurs atours, leur apparence, leurs aspirations, leur refus d'un avenir en permanence associé à des images sombres et régressives, prétendent à un grand tout de l'adolescence où rien ne serait marqué de façon indélébile et surtout irréversible. Et cela paradoxalement, tout en sachant parfaitement rétablir entre eux frontières, barrières et codes initiatiques, et se constituer en tribus. Réinventen-

tant ainsi, entre eux, des appartenances que l'âge seul ne peut plus permettre. Dans une époque si attachée au « look », celui-ci se vit sur le mode du mélange, de la destruction.

Questions autrefois réservées et débattues entre adultes, images anciennement interdites, comportements associés et reconnus socialement comme marquant un âge déterminé se mêlent et sont aujourd'hui les références communes de l'enfance à l'âge adulte.

Une inavouable et insatisfaitte jouissance du refus de grandir

C'est un autre paradoxe, souvent savoureux et aussi quelque peu épuisant pour des parents et des éducateurs vivant de façon très prégnante la pression de la réussite à venir de ces jeunes, de voir ceux-ci revendiquer d'un même mouvement ce « droit à être grand » pour parler comme une fille de CM2 revendiquant le droit au maquillage... et au string, et le « droit à rester petit », protégé des difficultés, des menaces ou assisté dans les efforts nécessaires au passage d'une étape à une autre de leur parcours. Nous avons ainsi été très frappés par l'aspiration de nombre de jeunes adultes à vouloir « arrêter le temps », à vivre un suspens sur lequel nous reviendrons.

Des questions pour les éducateurs

- 1 Comment sortir du cloisonnement annuel et disciplinaire qui empêche une lecture globale et commune, entre enseignants et parents, du développement et du parcours de l'élève ?
- 2 Comment vivre sereinement, dans une confiance patiente, le développement paradoxal, désynchronisé, de ces jeunes de l'école à l'université ?

- 3 Comment passer de l'éducation par la pression de l'évaluation permanente et la menace d'un avenir incertain à des exigences éducatives à la fois plus ambitieuses et plus apaisées ?

- 4 Comment lutter contre les rigidités et la non-réversibilité des structures et des filières de l'orientation scolaire ?

- 5 Comment remettre au monde enfants et adolescents en leur ouvrant les portes d'une compréhension raisonnée et engagée du monde d'aujourd'hui ?

De l'établissement à la famille, des explorations en cours et à venir...

On évoque ici, à titre d'exemples, des champs d'invention et de nouvelles pratiques en cours dans les communautés éducatives. Champs souvent encore à développer ou à renforcer :

- 1 Inventer, de l'école au lycée, des cycles en cohérence avec le développement des jeunes en soignant particulièrement les articulations entre chaque maillon : maternelle, école primaire, collège, lycée, post-bac.
- 2 Continuer à développer les outils et les modalités d'accompagnement individualisé permettant la prise de conscience et la relecture des parcours.
- 3 Inventer de nouveaux rites à l'École pour redonner une portée symbolique aux ruptures et aux seuils du parcours scolaire.
- 4 Renforcer l'animation du groupe-classe pour permettre la prise en compte de l'hétérogénéité des parcours et en faire un lieu où l'on vienne faire société dans la prise en compte des différences mais aussi dans la volonté de vivre ensemble.
- 5 Développer des objets et des situations permettant un investissement authentique des jeunes dans un authentique exercice de la responsabilité.

C. D. et Y. M.

MAINTENANT PLUTÔT QUE DEMAIN

Sans renoncer à leur parler d'avenir, parents et enseignants doivent composer avec des jeunes ancrés dans le moment présent.

Quelques repères et traits communs pour mieux comprendre...

L'enfermement dans le moment présent, standard de société commun aux jeunes et aux adultes aujourd'hui

Il n'est sans doute pas utile de développer longuement le constat, fait par beaucoup, de ce qui est devenu un standard de société commun aux jeunes et aux adultes : l'enfermement dans le moment présent. L'omniprésence dans la vie quotidienne de médias « immédiats » – télévision, réseaux sociaux, téléphone portable – charge l'instant vécu d'un poids affectif et sensible qui semble modifier profondément notre rapport au temps.

L'ébranlement de l'idée de progrès et du futur comme point focal de développement

Sans nous appesantir sur les innombrables symptômes, nous voudrions, en nous appuyant sur les analyses de Michel Maffesoli, réfléchir au décalage grandissant entre des éducateurs, enseignants, parents qui font du rapport à l'avenir le principal moteur de développement, le premier vecteur de « motivation » des jeunes... et le cadre de référence de ceux-ci. Dans les très nombreux entretiens que nous avons eus avec ces éducateurs,



© Moreau

apparaissait une double évidence que nous formulierions, de façon un peu simpliste, ainsi :

– Travaillez maintenant, pour réussir ton avenir !

– Si tu as un projet, tu pourras mieux réussir !

De l'injonction au chantage affectif, du conseil patient à la projection, de la proposition de modèles de réussite à l'affirmation que seule compte une détermination personnelle, les modes d'accompagnement sont, en permanence, traversés par ces mouvements qu'il nous faut interroger aujourd'hui. Non pour les balayer d'un revers de main ou les renvoyer au nom d'une modernité péremptoire à un passé révolu, mais pour souligner à quel point

ces ressorts de développement oublient de tenir compte d'un bouleversement radical, anthropologique dont nous avons pourtant les symptômes quotidiens sous les yeux.

Sur un plan qui paraîtra, sans doute, trop général par rapport à notre propos, ce qui sous-tend ces discours, c'est la foi séculaire en l'idée de progrès, moteur de l'histoire. Qu'on le dise pour l'histoire des sociétés ou pour celle des individus, historiens, sociologues, spécialistes

de la psyché, de nombreux penseurs ont fait le constat d'un ébranlement radical de ce qu'ils appellent ce « paradigme ».

Si l'idée de progrès est battue en brèche, comment ne pas voir, alors, que celle de projet, qui a envahi en permanence tout le champ éducatif est, elle aussi, ébranlée ? Le fameux projet personnel, posé comme moteur de développement et évidence éducative dès le début de l'adolescence, voire la fin de l'enfance, fondement d'une détermination et d'une orientation réussies, devient pour un nombre grandissant d'élèves une invraisemblance psychique et affective. Oui, nous avons rencontré des jeunes qui semblaient suivre effectivement un chemin rectiligne et constant entre leurs rêves d'enfant et la préparation, à l'adolescence, d'une vie adulte, écho direct de ces aspirations.

Oui, jouer à la maîtresse dans la cour de l'école peut conduire une vingtaine d'années plus tard à se retrouver enseignante dans la « même » classe de CP. Oui, des enfants fascinés par le métier et le savoir-faire de leur père, de leur oncle, deviennent quinze ans plus tard chaudronnier, menuisier, cuisinier, médecin. Ces déterminations précoces continuent à exister et à vivre. Elles cohabitent aujourd'hui avec des mouvements infiniment plus complexes et lents, signes du décalage, par exemple, entre les attentes d'un système scolaire qui entend faire des premières années de l'entrée de l'adolescence un temps de détermination et d'orientation de moins en moins vraisemblable dans le cursus de développement des jeunes. Dire cela, ce n'est pas seulement souligner la désynchronisation de ces temps mais s'interroger sur le décalage entre une société adulte, qui ne cesse de renvoyer les signes du profond trouble qui marque son propre rapport à l'avenir, et son discours vis-à-vis des jeunes générations qui semble refuser de prendre acte de cet ébranlement radical.

Non, l'évocation de l'avenir n'est plus le moteur unique, naturel, univoque qui permet à un jeune de « réussir sa vie ». Pas plus que le fait d'avoir un projet n'est la condition évidente de cette réussite. Pour le dire autrement, ces jeunes ont à grandir aujourd'hui, de plus en plus nombreux, dans une sorte de *no man's land* durable et inconfortable où ils vivent moins de projection et de projet que de rencontres, et d'expériences contingentes, vécues sur le mode de l'immédiateté, sans grand lien entre elles.

La résurgence du fatalisme et de l'idée de destin

Si certains psychiatres soulignent avec force l'insécurité affective que vivent bon nombre de ces jeunes, nous avons souvent observé que celle-ci concernait bien plus les liens, les enjeux relationnels que le rapport au temps, et notamment à l'avenir. Nous avons souvent été frappés par le contraste entre le discours excessivement préoccupé, voire angoissé, des adultes quant à l'avenir de ces jeunes, et l'apparente sérénité de ceux-ci quant à leur absence de détermination et aux incertitudes qui y sont liées. Comme si, ces derniers donnaient raison à Michel Maffesoli qui fait du retour de l'idée de destin une clé du temps que nous vivons.

À l'opposé de l'idée de progrès – et donc d'émancipation –, nous avons souvent entendu des mots dans la bouche de ces jeunes qui disaient une forme de tranquille acceptation de ces incertitudes. Acceptation sereine pour les plus privilégiés d'entre eux, relativement assurés par leur milieu, leur histoire, de « trouver leur voie », résignation plus sombre pour d'autres qui ne peuvent jamais avoir accès à l'idée même de parcours et qui passent d'un moment à un autre, d'une difficulté ou

d'un échec à un autre dans la mésestime de soi et l'absence de reconnaissance.

La difficile cohabitation entre deux logiques et la montée des inégalités

Adultes et jeunes aujourd'hui sont, selon les moments, les situations traversées, tiraillés à la fois par le cadre ancien du progrès et du projet qui n'a pas dit son dernier mot, et les références « postmodernes » du moment

présent. Ces allers et retours sont la source de bien des malentendus et exigent de la part de ceux qui font le choix d'accompagner des parcours de jeunes une attitude infiniment plus réflexive et prudente. Sans renoncer au projet d'émancipation et de progrès, qui est au cœur de toute démarche éducative, il nous faut retrouver la patience et l'absence de jugement et de normativité qui nous permettent d'entendre ce très profond bouleversement de nos cadres de référence.

Enfin, il est très urgent de mesurer à quel point ces bouleversements creusent des inégalités entre ces jeunes, l'appartenance sociale, le sexe, l'histoire de chacun sont profondément traversés par ce rapport au temps.

Des questions pour les éducateurs

- 1 Comment ne pas amplifier, dans la gestion du temps et l'organisation de l'établissement, cette atomisation et cet enfermement dans l'instant et le court terme ?
- 2 Comment retrouver une parole d'éducateurs en tant que parents, en tant qu'enseignants en évoquant l'avenir non comme une menace, mais comme un possible ?
- 3 Comment gérer entre adultes les inquiétudes et le stress que génère cette détermination plus lente et plus

complexe des adolescents et des jeunes adultes dans leurs choix de vie et leur orientation ?

- 4 Comment donner des clés de lecture des conditionnements et des déterminismes qui pèsent sur les choix... et les non-choix de ces jeunes ?
- 5 Comment ne pas être gagné par une autre forme de fatalisme devant les inégalités grandissantes dont témoignent les parcours scolaires ?

De l'établissement à la famille, des explorations en cours et à venir...

On évoque ici, à titre d'exemples, des champs d'invention et de nouvelles pratiques en cours dans les communautés éducatives. Champs souvent encore à développer ou à renforcer :

- 1 Développer toutes les initiatives pédagogiques qui privilégient le temps long dans les situations d'apprentissage. Allongement des séquences, démarches de projet, etc.
- 2 Inventer de nouvelles rencontres entre parents et enseignants pour se questionner ensemble sur notre rapport à l'avenir, notre conception de la réussite, nos inquiétudes, nos peurs et nos espoirs.
- 3 Développer les temps collectifs dans l'établissement et dans la classe où l'on réfléchit à partir des expériences des élèves sur la question des choix, du rapport au temps, etc.
- 4 Oser faire des nouveaux supports de liens qu'utilisent les jeunes, portables et réseaux sociaux notamment, à la fois des objets d'apprentissage, de questionnement, de mise à distance au sens propre comme au sens figuré.
- 5 Multiplier les temps et les espaces permettant la créativité, la projection et l'investissement des élèves dans des images de l'avenir positives et raisonnées.

C. D. et Y. M.

SURFER SA VIE PLUTÔT QUE LA PROJETER

Comment amener des jeunes explorateurs du moment présent à construire un parcours ?



© C. Moreau

Quelques repères et traits communs pour mieux comprendre...

Projet et parcours scolaire

Nous avons évoqué dans le chapitre précédent l'ébranlement de la notion de projet et de son efficacité pour la construction des parcours scolaires, et encore plus, des parcours de vie.

Trop d'entre nous considèrent inconsciemment ces jeunes comme des « vecteurs orientés » appelés à suivre un cheminement linéaire, d'une étape de vie à une autre, d'une étape d'orientation à une autre. Or, nous vivons un temps complexe où la culture scolaire continue à être marquée, structurée par des parcours sociologi-

quement valorisés : l'enseignement général, dans celui-ci la filière « s », l'absence de « retards » dans le cursus, les grandes écoles, etc. Alors que se multiplient quels que soient les âges, les sections, les domaines professionnels, ce que l'on appelle encore, mais sans doute pas pour très longtemps, des parcours... et des comportements « atypiques ».

Les timides mais bien réelles évolutions du système pour prôner passerelles, assouplissement des cursus sont le signe de ces mutations, même si elles restent bien insuffisantes et lacunaires.

L'affaiblissement des parcours linéaires pour des mouvements d'allers et retours, de bifurcation, etc.

En raison du primat donné par ces jeunes à ce qu'ils vivent, à l'expérience (nous y reviendrons dans le prochain chapitre), se multiplient, aux yeux des adultes, les zigzags, les allers et retours, les tête-à-queue dans leurs parcours. Ces jeunes semblent sauter du coq à l'hâne, au gré d'une rencontre, d'une expérience positive ou négative.

La constance et la stabilité du projet ont été remplacées par la volatilité et la plasticité d'envies, d'intuitions, de prises de conscience marquées par une forme de discontinuité et de mouvement permanent. Le plus frappant dans les témoignages que nous avons recueillis et que l'on retrouvera dans le webdocumentaire, c'est que ce mouvement concerne tous les milieux sociaux et tous les types de parcours. Le contraste avec la rigidité du système scolaire et professionnel est impressionnant. À l'évidence, ce que l'on appelle dans le jargon de l'orientation scolaire et professionnelle « la détermination » fonctionne de façon infiniment complexe et paradoxale. On peut même penser parfois que cette détermination ne se fait pas. Tous les exemples, même pas caricaturaux, de ces jeunes effectuant, en apparence, des cursus sans histoire et marqués par la réussite et qui, arrivés à bac +5 par exemple, tout d'un coup, bifurquent, abandonnent, font demi-tour aux portes de la vie active en déclarant s'être trompés de voie, nous le disent.

Le développement d'un « tourisme existentiel »

Récemment, écoutant le témoignage d'un jeune « déterminé » et réussissant brillamment un CAP de chaudronnerie, préparant même le concours de Meilleur Ouvrier de France, nous avons été surpris d'entendre celui-ci nous annoncer avec la plus grande sérénité, que l'année suivante il interromprait le déroulé de son parcours professionnel pour « prendre une année ». Pour quoi faire ? Nous citons :

« Pour vivre, pour voyager, prendre le temps de vivre, de découvrir le monde... » C'est un élément qui est devenu très fréquemment dans ces entretiens, et, de la part de jeunes vivant des réalités extrêmement différentes, une aspiration à une forme d'errance, de vagabondage (si l'on retire à ces termes la moindre nuance péjorative) existentiels dans une sorte de peur de ne pas connaître, de passer à côté de possibles en termes de rencontres, d'opportunités. Nouveaux chevaliers errants, assoiffés de connaissances et de découvertes, souvent jugées dérisoires ou secondaires par les adultes. Volonté de vagabondage et de voyage paradoxalement adossée à l'inscription la plus casanière qui soit dans leur environnement proche. Nous avons ainsi été frappés par la difficulté de nombre de ces jeunes à imaginer vivre et travailler loin de leurs pénates, de l'environnement dans lequel ils avaient grandi. Moins aventuriers donc, que touristes des possibles.

La confiance dans l'instant

Forme subtile du fatalisme évoqué dans le chapitre précédent, un certain nombre des adolescents et des jeunes adultes que nous avons interrogés, témoignaient d'une forme de sérénité quant à leur avenir, faite de la conviction que de toutes façons ils trouveraient bien le « moyen de s'arranger ». Nous avons assisté, ainsi, à des dialogues saisissants entre des parents ou des enseignants peignant souvent de façon assez oppressante les conséquences des attitudes, des choix de ces jeunes pour un avenir à court et à moyen terme et le mélange patient d'étonnement, et parfois de commisération pour ces adultes, de jeunes animés par la conviction intérieure que l'on verrait bien le moment venu et qu'ils sauraient

glisser, surfer sur la vague des échéances ou des difficultés annoncées. Comme si la vie était d'abord objet de « bricolages », d'arrangements et d'une habileté à s'adapter à des contextes successifs mouvants.

À l'évidence, un fossé semblait se creuser entre jeunes et adultes dans le rapport à l'incertitude et à l'imprévu. Comme si toutes les stratégies éducatives des adultes visaient à réduire de façon un peu naïve aux yeux de ces jeunes, ce poids de l'incertain... devant les jeunes semblant avoir acquis une forme de sagesse intérieure prenant en compte de façon radicale la part de relativité, d'impermanence et d'incertitude de tout parcours. Et cela sans pathos ni affolement. En se gardant bien de généraliser de façon outrancière ce constat, comme si certains de ces jeunes donnaient une petite leçon d'espérance et de confiance à des adultes, persuadés, eux, d'être dans le réalisme de ceux qui ont les pieds sur terre.

1. On retrouvera ce témoignage dans le webdocumentaire.

Des questions pour les éducateurs

L'abolition de l'idée d'étape, de passage, de seuil, de progression et de progressivité. La volonté de se fonder dans le moment, de s'éclater, la dissolution dans un continuum comme le surfeur « accordé » à la vague.

- 1 Comment résister à l'inquiétude qui conduit à vouloir, tant à l'école que dans la famille, anticiper et faire peser la pression des choix trop souvent présentés comme définitifs ?
- 2 Comment passer de la logique d'orientation à la logique d'exploration de la fin de l'enfance à l'âge adulte ?
- 3 Comment donner à l'idée de parcours une réalité tangible en acceptant le tâtonnement et les allers et retours sans renoncer à l'exigence de la relecture et du questionnement ?

- 4 Comment trouver la bonne distance dans l'accompagnement du parcours de ces jeunes entre présence régulière pour donner la sécurité nécessaire à l'esprit de découverte et d'entreprise et exigence pour interroger narcissisme, peurs et repli sur soi ?
- 5 Comment proposer à ces jeunes des parcours collectifs d'exploration et de découverte du monde qui les entoure ?

De l'établissement à la famille, des explorations en cours et à venir...

On évoque ici, à titre d'exemples, des champs d'invention et de nouvelles pratiques en cours dans les communautés éducatives. Champs souvent encore à développer ou à renforcer.

- 1 Penser les différents dispositifs d'exploration et de détermination – visites en entreprises, stages, forums, rencontres avec le monde du travail – de façon coordonnée et progressive de l'école au lycée, sans les lier de façon anticipée à la question du choix.
- 2 Faire vivre dans la classe et au niveau de l'établissement des choix individuels et collectifs en construisant des outils de relecture et d'appréciation.
- 3 Développer une autre logique de l'évaluation qui en desserre la pression et l'enfermement dans le court terme, pour privilégier l'entrée par les réussites et les compétences à développer.
- 4 Relire et mettre en perspective les différents espaces et dispositifs d'accompagnement de l'élève pour les situer dans une démarche d'ensemble progressive et régulière.
- 5 Multiplier les occasions d'échanges, de rencontres, de correspondances entre classes, établissements, du local à l'international.

C. D. et Y. M.

VIVRE AVANT DE TRAVAILLER

Quand le travail perd son statut de « valeur » pour être réduit à celui de moyen pour réussir sa vie... ailleurs !

Quelques repères et traits communs pour mieux comprendre...

L'ébranlement de la valeur

travail

Un autre écart qui est revenu souvent dans nos rencontres entre le cadre de référence des adultes et celui de nombre de ces jeunes tient à la place et à la valeur données au « travail ». Le rapport à l'avenir, le degré d'investissement dans les tâches qui leur sont confiées à l'École puis dans l'entreprise, la conception de l'engagement social et professionnel sont traversés par le profond ébranlement du travail en tant que « valeur » que connaît notre société et que nombre de sociologues ont longuement analysé.

Sans entrer dans des débats de société qui ne sont pas notre objet ici, force est de constater qu'un point commun à la majorité des jeunes que nous avons rencontrés est qu'ils pensent, avec Rimbaud, à qui l'on prête la formule, que « *la vraie vie est ailleurs* ». Pour le dire autrement, le métier, le travail, le « taf » sont des moyens et non des fins. Moyens de pouvoir privilégier la sphère privée de la vie familiale et des loisirs par rapport aux errances de la sphère du travail strictement cantonnée



© C. Moreau

à une activité contractuelle plus qu'à un engagement de toute la personne. Nous avons ainsi été les témoins d'une forme de dialogue de sourds entre des adultes évoquant la « valeur travail » et des jeunes pragmatiques, mobiles, attachés à l'instant, et réduisant ce travail à son rôle de moyen d'une indépendance et d'une autre vie. Le discours de l'École sur l'effort, la nécessité de travailler pour assurer un avenir conforme aux aspirations supposées de ces jeunes apparaît alors souvent décalé dans le temps, inadapté au moment présent et porteur d'une charge symbolique et « axiologique » peu opératoire pour ces jeunes. Souvenons-nous que le travail est le troisième pôle du tryptique des valeurs du monde ancien analysé par Michel Maffesoli. À côté de de la raison et du progrès, il constitue le fondement d'une vie sociale, aujourd'hui profondément interrogé et ébranlé par l'évolution de notre société. Le cli-vage, les paradoxes et les contradictions autour du travail comme valeur et comme principe structurant de la vie se

dessinent selon une ligne de fracture entre jeunes et adultes, il s'agit bien d'un ébranlement qui traverse tout autant le monde des adultes. La vie des entreprises en est le témoin quotidien.

Le développement d'un accès direct, non médiatisé

au savoir, à la connaissance, au savoir-faire

De façon plus subtile, il nous a semblé à plusieurs reprises, que le rapport que ces jeunes connectés en permanence entretenaient avec le savoir, faisait, lui aussi, évoluer leur rapport au travail. La croissance exponentielle dans leur pratique quotidienne d'un accès, qu'ils pensent non médiatisé, au savoir, à la connaissance, et parfois même au savoir-faire, leur fait considérer autrement le « travail » à effectuer. L'idée de progressivité dans les apprentissages, comme celle de progression, l'idée du détour « cognitif », de la prise de recul, de la construction d'une vue d'ensemble pour réussir deviennent alors de moins en moins pertinentes. L'idée d'une élaboration lente de savoir-faire pour atteindre au niveau de maîtrise, la patience d'un cheminement lent, constructeur de compétences faibles et solides, semblent alors, réservés pour quelques-uns au domaine sportif envisagé sur le mode de la compétition, ou à telle sphère de la vie privée et des loisirs qui y sont attachés : musique, jeux vidéo, etc.

La fragilisation des savoirs scolaires comme outils

de questionnement et de compréhension de la vie

Engagée très profondément, le plus souvent durant le cycle central du collège, force est de constater chez beaucoup d'élèves l'érosion des savoirs scolaires. Loin de constituer, comme le rêvait Michel Develay dans une refondation des didactiques, des fenêtres sur le monde, les disciplines scolaires semblent participer de cette dévaluation générale, aux yeux de ces jeunes, du sens de ce qui leur est proposé.

Le « travail » et ce qui lui est corrélé – la patience, la constance, l'effort – n'a alors d'autre finalité que la réussite scolaire et non la construction personnelle.

La lassitude, ou parfois le désarroi des enseignants sommés, en permanence, de refonder le pour quoi de leur discipline, n'est alors que la conséquence d'une sorte d'effet miroir social où le travail scolaire, comme l'exercice professionnel, se trouve réduit à une visée courte, utilitariste, détachée de tout enjeu essentiel autre que la réussite sociale et matérielle. Il n'est pas étonnant qu'alors tous les moyens soient bons pour réussir.

L'éclatement de la frontière entre travail et vie privée

C'est un autre écart, notamment entre les valeurs de l'École et celles d'une part grandissante de la société, que nous avons vu revenir régulièrement dans nos échanges. On ne peut pas dire que les jeunes que nous avons interrogés réduisaient le travail, le métier à sa seule valeur instrumentale. Ce qui permet de vivre par ailleurs. La voie professionnelle choisie, le domaine d'activités, la nature des études à suivre sont de réels objets d'investissement. Cependant, ils font partie d'un grand tout, mouvant et peu hiérarchisé. Ces adolescents à qui il est si difficile de faire éteindre leur portable en cours et appréhender la classe comme un lieu de suspens où l'on laisse à la porte le tourbillon des affects de la vie personnelle, entendent, comme souvent beaucoup d'adultes, que tout soit lié. L'interconnexion permanente est d'abord celle des affects, du lien et de ses innombrables soubresauts et crises. Comme si l'on passait dans une sorte de mouvement brownien entre différentes sphères. Mais dans tous les cas, le primat de la vie professionnelle, de la vie scolaire sur

Le « travail » et ce qui lui est corrélé – la

patience, la

constance, l'effort –

n'a alors

d'autre finalité

que la réussite

scolaire et

non la construction

personnelle.

« Le reste » n'a plus la force de l'évidence qu'avaient connue leurs aînés. Le travail fait partie de la construction de mon identité mais il n'est pas le premier principe structurant. Il nous a semblé que nous étions là dans des évolutions très profondes, souvent incomprises par les adultes éducateurs. Ceux-ci témoignent même parfois d'une forme d'exaspération et de découragement vis-à-vis d'attitudes jugées facilement inadmissibles. Malentendu, divorce, à notre avis, un peu trop vite prononcé. Avant d'accabler ces comportements dits, à tort ou à raison, « nouveaux », ne devrions-nous pas prendre conscience, nous adultes, que nous avons en face de nous des jeunes miroirs et reflets, d'une évolution qui ne leur est pas propre ?

Des questions pour les éducateurs

- 1 Comment faire du « travail scolaire » un vecteur de questionnement de la vie qui permette le cheminement intérieur autour des questions essentielles que vivent ces jeunes ?
- 2 Comment réinventer un espace scolaire qui assume la rupture, la discontinuité, le suspens avec l'extérieur, la dispersion et la « distraction » du monde connecté ?
- 3 Comment oser interroger les exigences de l'École en matière de travail personnel ? Mise en équipe des élèves, travail du soir, travail collaboratif, part des activités créatives et réflexives... autant d'éléments de la culture scolaire à questionner.
- 4 Comment « autoriser » les adultes à oser parler positivement de leur investissement dans le domaine professionnel, comme d'un élément de leur identité faisant sens ?

- 5 Comment cesser de faire de la construction de la vie affective de ces jeunes une sorte d'impensé et de non-dit entre l'École et la famille ? Que peut vouloir dire, aujourd'hui, éduquer à la compréhension et à la maîtrise progressive des affects ?

De l'établissement à la famille, des explorations en cours et à venir...

On évoque ici, à titre d'exemples, des champs d'invention et de nouvelles pratiques en cours dans les communautés éducatives. Champs souvent encore à développer ou à renforcer :

- 1 Développer pour chaque âge des temps de questionnement individuel et collectif, à partir des savoirs scolaires, sur le sens de la vie.
- 2 Faire de l'établissement et de la classe, faire de la vie familiale un espace de relation et non de connexion. Faire de la confrontation, de l'écoute, un apprentissage et une pratique, piliers de la prise de distance et de la prise de conscience permettant l'articulation des différents plans de la vie.
- 3 Construire des stratégies d'apprentissage qui permettent de durer suffisamment dans le cheminement pour faire vivre l'intérêt et l'efficacité du détour et de la constance que seul l'accès à un degré de maîtrise suffisant rend tangibles.
- 4 Redonner des enjeux collectifs au travail et aux tâches proposés pour lutter contre le vertige éprouvé par certains dans le rapport solitaire au travail personnel.
- 5 Apporter un soin particulier, notamment à chaque début de cycle d'apprentissage – à l'école, au collège, au lycée, à l'université –, à la fondation des disciplines, à leur sens et à leur épistémologie.

C. D. et Y. M.

VIVRE, C'EST ESSAYER

Le besoin d'« essayer » exprimé par les jeunes, inscrit le risque et le tâtonnement dans les apprentissages. Mais il peut aussi devenir une difficulté qui permet de refuser de faire un choix.

Quelques repères et traits communs pour mieux comprendre...

Un écart de perception et de regard

Zigzags, bifurcations brutales, virages à 180 degrés, abandons soudains et inexplicables, saut dans l'inconnu, difficulté à durer dans les choix et les engagements... autant d'expressions et d'images qui reviennent de plus en plus fréquemment dans la bouche des parents et des éducateurs de l'École pour dire leur incompréhension, parfois, mais surtout leur inquiétude, voire leur angoisse, et pire encore dans quelques cas, leur déception devant les parcours des jeunes qu'ils accompagnent, durant toute la très longue période qu'est devenue l'adolescence, du collège à l'université.

Il nous a semblé que résidait là un nœud particulièrement crucial dans la relation éducative, qui demandait à être réfléchi de façon à ce que cet écart de perception et de regard entre beaucoup de jeunes et leurs éducateurs n'alimente pas l'inflation, déjà trop présente, de l'angoisse et du mal-être des adultes quant à l'avenir de ces jeunes. Comment faire vivre cette source vive du mouvement des



Assises qui invitait à « *aimer l'avenir des jeunes* » dans l'incompréhension de leurs choix et dans l'appréhension de « *ce qui peut leur arriver* » ?

Aujourd'hui, on apprend moins par la transmission que par l'expérience vécue

Un des obstacles majeurs rencontrés par nombre de ces jeunes dans les apprentissages qui leur sont proposés tient au fait que ce qu'ils n'ont pas vécu semble ne pas faire sens pour eux. Notre époque — et les médias, formidables miroirs de nos évolutions de société, en témoignent — donne bien souvent le primat au vécu, à « l'expérience », même si c'est au prix d'une singulière réduction de celle-ci.

Nous avons recueilli ainsi les témoignages de jeunes aux parcours les plus divers, qui disaient ne pouvoir apprendre, comprendre, apprécier que s'ils « essayaient », si on leur donnait le droit, le temps et l'espace de l'essai, du tâtonnement. Formidable appât, éminemment paradoxal, à la fois serene et angoissé, de pouvoir, d'une part, ne pas décider, ne pas

choisir sans avoir essayé, et, d'autre part, de ne pas être enfermé de façon définitive dans un choix ou l'une de ces expériences.

Ces attitudes qui se développent beaucoup dès l'âge du collège, mais que l'on retrouverait tout autant à l'école primaire si l'on y prenait garde, sont à la fois des symptômes d'évolutions sociales que nous avons déjà évoquées et des questions vives posées à toute volonté d'accompagnement éducatif. Ces jeunes supportent de moins en moins l'idée du détour, du suspense pour penser le monde. Celui-ci est d'abord à vivre dans une immédiateté sur laquelle il n'est pas utile de revenir. Comme si pour être concerné, il fallait être impliqué au plus près, « *pris dans l'instant* », comme me le disait une jeune femme, brillante diplômée après de longues études, évoquant ainsi sa première « *expérience de responsabilité* » où elle s'était sentie impliquée face à l'équipe dont elle prenait la charge. Et elle accompagnait son récit d'une critique sans concession de sa formation dont elle ne voyait ni le sens ni l'utilité pour « *vivre ce qu'elle avait à vivre en tant que professionnelle* ». Tous les niveaux de scolarité sont aujourd'hui traversés par la plainte récurrente des élèves ou des étudiants : « *C'est théorique, pire, cela ne nous sert à rien*... » En dehors des effets de mode et de complaisance, n'avons-nous pas là un des symptômes les plus préoccupants pour la construction d'apprentissages complexes ?

De façon symétrique, nous avons été frappés de la difficulté des adultes à accueillir, valoriser et donner sens à nombre d'expériences vécues par ces jeunes et dont ils parlent plus volontiers qu'on ne le dit. C'est un autre écart, parfois mal vécu, entre des jeunes centrés, et parfois aussi enfermés, dans leurs « expériences » et des adultes peu disponibles, notamment à l'École, pour accueillir et écouter dans leur accompagnement le récit souvent lacunaire, peu ordonné de ces tâtonnements, sans les étiqueter immédiatement et les dévaloriser. L'enfermement dans le moment

présent et l'instant, le primat de l'émotion, l'habitude prise, dès le plus jeune âge, d'une forme de dispersion cognitive et psychique renforcent ce trait, mais il nous faut aussi prendre conscience que la surprotection et la « surprotection » des adultes vis-à-vis de ces jeunes, conduisent, aussi bien dans le monde scolaire que dans la sphère familiale à, sans cesse, craindre et restreindre le champ expérimentiel de ces jeunes. En dehors du fait qu'on les renvoie ainsi, entre eux, affronter et explorer les enjeux clés de la construction d'une identité, avons-nous suffisamment conscience que dans cette obsession du risque, dans l'absence de patience et de temps qui marque de plus en plus la construction des parcours scolaires et le mode d'organisation des établissements, nous proposons à ces jeunes une injonction parfaitement paradoxale ? Apprends, deviens autonome, construis ton parcours... mais surtout sans risques, sans erreurs, sans trop de tâtonnements car le temps, totalement fantasmatique, que nous vivons de ce point de vue est compté.

Le vertige du choix

Dans le discours récurrent sur « *ces jeunes qui ne sont plus comme avant* », nous rapportons dans nos filets d'innombrables situations et anecdotes qui les décrivent comme changeants voire instables dans leurs choix de vie scolaire, professionnelle, sociale, affective. Nous avons été très frappés du syndrome vécu, par exemple, par de très bons élèves ayant traversé parfois brillamment tout le système scolaire et pris de vertige à l'heure des derniers choix qui allaient les engager dans ce que l'on nomme, à tort ou à raison en comparaison de ce qu'ils ont vécu précédemment, la vie active. Nous avons souvent évoqué dans la vie des observatoires la situation de cette jeune femme vivant de façon extrêmement vertigineuse

Tous les niveaux de scolarité sont aujourd'hui

traversés par la plainte récurrente

des élèves ou des étudiants :

« C'est théorique, pire, cela ne nous servira pas... »

la dernière étape de son parcours de formation

qui la conduisait à choisir le sujet de sa thèse de doctorat. Moment vertigineux où il lui fallait éliminer d'autres sujets qui la passionnaient, se limiter et renoncer ainsi à d'autres possibles.

Que l'on ne sourie pas trop vite de ces tournants que l'on qualifiera, à tort, de difficultés de privilégies. En effet, c'est une constante de nos observations : de l'enfance à l'âge adulte, beaucoup de choix sont vécus de façon difficile, voire impossible par ces jeunes. Loin de l'idée du tri ramonné et progressif, quelle qu'en soit la nature, ils le vivent comme une forme d'attachement, et nous y revenons, de renoncement qui les laisse complètement désarmés.

C'est sûrement un des ressorts premiers à leur « vagabondage » et à leur nomadisme intellectuels et affectifs qui les conduisent plus, d'ailleurs, à essayer qu'à réellement expérimenter. Certains parcours apparaissent alors comme des suites de mouvements sur le mode essai/erreur sans que cela produise forcément construction de sens et apprentissage.

Des questions pour les éducateurs

- 1 Comment donner à ces jeunes un cadre bienveillant et sécurisant qui les autorise à se situer dans des logiques de découverte, d'essais, de tâtonnements, en essayant de se situer vis-à-vis d'eux comme des témoins de patience, de constance et de rapport confiant et serein à l'avenir ?
- 2 Comment relire et réinterroger les stratégies d'apprentissage que nous proposons tout au long du parcours scolaire, de l'école à l'université, pour qu'elles proposent aux élèves des démarches impliquantes permettant les allers et retours entre « expériences » et analyse ?

3 Comment développer les temps et les lieux

de lecture, de mise à distance de ces expériences tant dans le cadre scolaire que dans le cadre familial ?

4 Comment privilégier dans les modes de vie, dans les modes d'apprentissage, dans les modes de vie en commun, le temps long ?

5 Comment être nous-mêmes des figures vraisemblables de l'esprit de découverte, de curiosité dans le questionnement du monde et de la condition humaine ?

De l'établissement à la famille, des explorations en cours et à venir...

On évoque ici, à titre d'exemples, des champs d'invention et de nouvelles pratiques en cours dans les communautés éducatives. Champs souvent encore à développer ou à renforcer.

- 1 Interroger et penser autrement le temps scolaire pour lutter contre son atomisation et permettre ainsi des cheminement, eux aussi moins éclatés, pour les élèves.
- 2 Réinventer dans la vie familiale les temps de « déconnexion » qui permettent la pause, l'écoute, la curiosité bienveillante et non jugeante pour ce qui est vécu par chacun.
- 3 Donner à ces jeunes, pour chaque âge de la vie, les moyens d'une parole authentique et réflexive sur ce qu'ils vivent.
- 4 Inventer des modes d'échanges et de collaboration dans lesquels les adultes de l'établissement, les parents vivent entre eux et l'accueil et la distance critique de ce qui est vécu en commun.
- 5 Dramatiser, remettre en perspective les différents rendez-vous de l'orientation scolaire, en réinterrogeant la nature et les modalités des choix réellement proposés aux élèves.

C. D. et Y. M.

CONNECTÉ POUR OSER VIVRE, VU POUR ÊTRE RECONNU, RESSENTI PLUTÔT QUE PENSÉ

Les « nouvelles technologies » ont plongé les jeunes dans un bain émotionnel dont l'École peut les aider à sortir en se posant en lieu d'appartenance solidaire et de questionnement.

Quelques repères et traits communs pour mieux comprendre...

Le primat de l'émotion

On ne peut rentrer ici dans le très vaste champ d'analyse que méritent les nouveaux modes d'être et de relation qui se développent aujourd'hui par le biais des « nouvelles technologies » et qui trouvent leur incarnation dans une sphère médiatique plus complexe qu'on ne veut bien le dire. Nous voudrions, même si c'est encore très lacunaire, relever quelques traits d'évolution qui nous sont communs et qui, contrairement à ce que l'on dit, ne concernent pas que les « jeunes ». Traits qui déstabilisent profondément la culture scolaire, et de façon plus globale quelques piliers éducatifs vécus, jusqu'à alors, sur le mode de l'évidence par la majorité des adultes concernés.

Michel Maffesoli a souligné à de nombreuses reprises, dans ses recherches, le retour de ce qu'il appelle, reprenant une figure de Max Weber, « l'émotionnel ». Il le définit comme « une *ambiance dans laquelle on baigne et qui nous dépasse. On est pensé plus qu'on ne pense, on est agi plus qu'on agit* ». On pense autant avec son « ventre » qu'avec sa tête. Le ressenti immédiat est une des clés de compréhension d'attitudes et de comportements assumés, voire revendiqués dans la vie commune aujourd'hui. Le

primat de l'émotion individuelle, collective, constitue le quotidien de la classe, de l'établissement, de la vie familiale. Ce primat participe d'une forme de volatilité, d'absence de continuité d'une psyché éclatée en « moments » successifs. Un certain nombre d'élèves étiquetés comme

Il est, à l'évidence, extrêmement urgent de dédiaboliser ces réseaux sociaux – même s'ils posent d'autres questions éducatives redoutables.

ayant des difficultés de comportement, sont ainsi en proie à des émotions qu'ils ne parviennent à gérer que dans l'agressivité ou le déni de l'autre, par exemple. Mais il n'est pas besoin, pour comprendre ce primat de l'émotion, d'évoquer spécifiquement les situations difficiles, conflictuelles. La sphère médiatique construit ainsi régulièrement ce qui deviendra des grandes émotions collectives aussi intenses... que fugaces. Des grands moments ponctuels de solidarité (Tsunami, Haïti, etc.) aux émotions plus frelatées de la télé-réalité, les ingrédients sont les mêmes et ne sont pas sans laisser de traces. Ce bain émotionnel constitue, à l'évidence, un défi pour l'éducation dont l'une des vocations a toujours été de permettre de sortir de cet état premier. Le changement de cadre de référence qui, en très peu d'années, a fait passer l'émotion du non-dit, du refoulé, au fondement de l'iden-

tité ne peut que provoquer le trouble et la sidération de nombre d'éducateurs pris dans des contradictions complexes. Vivant eux-mêmes en tant que personnes cette évolution et continuant néanmoins à se référer au cadre « ancien ». Nous recueillons de façon récurrente le témoignage de parents, par exemple, expliquant leur difficulté à « punir », ou plutôt à sanctionner leur enfant, car ils ressentent intérieurement, intenses, le chagrin qu'ils lui causent.

Vivre, c'est avoir une image

C'est, sans doute, l'un des premiers enjeux de l'usage souvent irraisonné que font les jeunes adolescents des réseaux sociaux. Une partie de l'énergie existentielle est mobilisée par leurs efforts pour ne pas être transparents, être vus. Il est, à l'évidence, extrêmement urgent de dédiaboliser à ce sujet ces réseaux sociaux – même s'ils posent d'autres questions éducatives redoutables. Ce mouvement, qui n'a rien de nouveau, est constitutif de la construction identitaire de l'adolescence. Certes, force est de constater, cependant, qu'elle n'est plus aujourd'hui l'apanage de ce temps de construction mais qu'elle constitue un passage obligé pour des adultes en mal de reconnaissance sociale et affective et donnant parfois le sentiment d'une forme d'insatisfaction chronique à ne pas se sentir reconnus.

Le développement des vulnérabilités

C'est aujourd'hui un point qui semble faire consensus chez les spécialistes de la psyché. L'usage quasi compulsif du

téléphone portable, par exemple, est aussi, et peut-être d'abord, le symptôme d'une forme d'insécurité psychique qui dit la fragilisation du lien dans la construction affective, sociale et identitaire des jeunes... et des moins jeunes.

Ce téléphone avec lequel on dort, présence totemique sur l'oreiller, dit que je suis toujours connecté à défaut d'être forcément relié. Cette présence rassurante dit mon appartenance à un réseau de relations qui ne font pas forcément pour autant lien. Ce besoin d'être dans l'instant « connecté » en espérant échapper ainsi au silence et à la solitude, deux des plus grands vertiges de l'époque, dit de façon moins anecdotique le développement de fragilités, de vulnérabilités de « psychés mosaïques, traversées par des lignes de faille liées à l'histoire de chacun ».

Dans un saisissant effet de miroir, des adultes accompagnateurs de jeunes exposés de façon logique, plus qu'à tout autre âge, à ces fragilités, ont à le faire en étant eux-mêmes dans des vulnérabilités qui les renvoient à l'insécurité, au doute d'eux-mêmes, parfois même au vertige et au sentiment d'impuissance, ou pire encore, d'incapacité. Et cela, évidemment, dans une solitude qui n'ose se dire. C'est un enjeu éducatif, sans doute, prioritaire aujourd'hui, que de conjurer les risques de cette solitude pour arriver à une forme de maturité de la réflexion éducative qui fait sortir les éducateurs tant du sentiment de toute-puissance que du fantasme de perfection pour apprivoiser ensemble ces fragilités et en faire le cœur d'une relation éducative apaisée. Pour citer une image d'Aharon Appelfeld, reprise par Metin Arditi dans son roman *Loin des bras* : « Une blessure écoute toujours plus finement qu'une oreille. »

Le temps des tribus

Pour reprendre une formule rebattue dans les modes de socialisation des jeunes « l'être-ensemble » prime sur le « faire-ensemble ». Le monde scolaire semble n'avoir encore que très peu de clés de lecture d'une jeunesse qui,

nous dit Jean Viard, « cherche aujourd'hui plus de collectif dans un monde de réseaux où s'expose la vie privée, au demeurant assez traditionnelle ». Ces phénomènes d'aggrégation, de regroupement, d'appartenance, souvent plastiques et fugaces, personne n'en a mieux rendu compte que Michel Maffesoli : « La loi des frères, qui s'amorce dans la cyberculture, se substitue à la loi des Pères. » C'est bien de nouveaux modes de l'être-ensemble que dessine ce « tribalisme » : « Ce qui apparaît de plus en plus, ce sont des cellules de personnalités, des agrégats, des tribus. Les gens recherchent l'émotion et la vibration commune à travers des spectacles de sport, des fêtes, voire les émissions de télévision. » Ces tribus religieuses, musicales, sportives, sexuelles ne sont plus unies par ce qui fonde notre société depuis des siècles, l'idée de contrat, mais par un **pacte émotionnel** qui constitue le premier élément constituant de la tribu. Et Maffesoli de conclure : « Ce n'est plus l'individualisme contractuel qui va prévaloir mais l'émotionnel de la tribu. »

Si l'on ne peut qu'être frappé par la portée explicative de ces développements, on n'en est que plus frappé par le formidable défi que ces évolutions posent au projet d'éducation et d'émancipation de la personne qui nous anime.

1. Dr Xavier Pommerehne, *Nos ados.com en images*, Odile Jacob, 2011.

Des questions pour les éducateurs

- 1 Comment développer les temps de régulation de la vie de groupe qui permettent à la fois l'expression de chacun, l'apprentissage de la confrontation et de la sortie de soi qu'elle entraîne ?
- 2 Comment construire une pensée critique face aux outils de communication contemporains et penser des temps « hors connexion » tant à l'École que dans la famille ?

- 3 Comment continuer la lutte pour changer de regard, et refuser les étiquettes et les stigmatisations des fragilités tant dans la relation éducative qu'entre adultes ?
- 4 Comment travailler entre adultes, dans l'écoute des jeunes, pour mieux comprendre la complexité des mécanismes à l'œuvre dans la construction identitaire aujourd'hui ?

De l'établissement à la famille, des explorations en cours et à venir...

On évoque ici, à titre d'exemples, des champs d'invention et de nouvelles pratiques en cours dans les communautés éducatives. Champs souvent encore à développer ou à renforcer :

- 1 Faire de l'éducation à la relation et à l'altérité une priorité dans la vie quotidienne de la classe et de l'établissement et non seulement une réponse aux dysfonctionnements et aux conflits.
- 2 Sortir d'une forme de diabolisation des outils de communication, et notamment des réseaux sociaux et du téléphone portable, pour se redonner des repères éducatifs communs en la matière.
- 3 Faire de la réflexion sur la solidarité, non seulement un objet d'investissement pour les jeunes, mais une occasion de réflexion sur leurs modes de vie et de socialisation.
- 4 Multiplier les occasions de faire de la classe, de l'établissement, des lieux d'appartenance solidaire tant pour les élèves que pour les adultes
- 5 Réfléchir aux limites entre vie privée et vie publique, exposition et intimité, engagement et nécessaire protection affective et relationnelle, pour en faire un objet d'échanges entre adultes et d'éducation avec les jeunes.

C. D. et Y. M.

« L'OUTILLAGE EST ESSENTIEL »

Annie Postigo, ex-chef d'établissement (tout juste retraitée) en Bretagne, est une exploratrice de la « planète des jeunes ».

EXIGENCE

« Je suis un pur produit des Assises. La révélation pour moi a été d'intégrer que le caractère propre c'était l'accueil de tous, le fait de ne jamais réduire un jeune à ce qu'il est aujourd'hui – et qui rejoignait des valeurs évangéliques profondes. Si les coups de cœur sont essentiels, ils ne suffisent pourtant pas : qu'est-ce que cela veut dire derrière, au quotidien ? Prendre des risques, croire au tâtonnement, savoir que l'on ne va pas toujours réussir, que l'on n'est pas dans la toute-puissance ni sur le résultat immédiat, que son équipe n'a peut-être pas envie de jouer le jeu et qu'il va falloir l'accompagner et la soutenir, rebondir ensemble... Finalement, c'est très exigeant. Autant pour le chef d'établissement que pour son équipe. Mais si l'entrée dans le métier reconnue par tous se fonde sur cette capacité à faire grandir des gamins, sans que cela ne soit que des mots, alors on est déjà en route. »

ÉCOUTE

« L'outillage est essentiel, en termes de formation, d'accompagnement, pour rejoindre les membres des équipes et leur permettre de réaliser ce qu'ils ne sont pas en cause dans les difficultés de relation qu'ils vivent avec les jeunes, qu'il y a des clés de compréhension du fonctionnement de ces derniers à intégrer, des données socio-psychologiques à décrypter, sans en avoir peur. Le drame, c'est ce fossé énorme qui se creuse aujourd'hui entre nos représentations et eux. On s'était

fixé comme règle au lycée de leur donner toute leur place. Mais emportés par le rythme de l'année, on s'est rendu compte que finalement on ne savait pas ce qu'ils pensaient des dispositifs mis en place dans le cadre du lycée expérimental notamment. Alors que les inspecteurs nous rendaient visite, nous n'avions pas eu le temps de consulter les jeunes en amont, mais nous les avons laissés témoigner : ils ont fait preuve alors d'une maturité d'analyse de notre dispositif et d'une pertinence critique telles, que du coup, le recteur lui-même s'est déplacé. Depuis, on s'est fixé de les écouter régulièrement pour savoir où ils en sont par rapport à ce qu'on leur propose. Les enseignants ont un peu peur de cette parole. C'est est au chef d'établissement de les accompagner et d'aider à sortir d'une logique de rentabilité immédiate pour s'inscrire dans une politique des petits pas. »

PASSERELLES

« Ce qui a libéré aussi les enseignants ces dernières années, c'est la mise en place de passerelles. Il y a à dramatiser, sécuriser, s'installer dans de longues périodes. Le chef d'établissement a ce pouvoir-là, de donner à son équipe "l'envie de" et après "les moyens de", matériels, organisationnels. Une équipe, si on lui donne les moyens et si on accompagne ses moments de doute, partagera la réussite d'un élève avec fierté. Il s'agit aussi d'être assez ferme vis-à-vis des parents pour n'accepter aucune violence vis-à-vis de leurs

enfants dans la construction de leur parcours. C'est certainement cette souffrance-là qui me démunît le plus. »

OBSERVATION

« Si le système d'orientation en France est vraiment terrible quand l'enfant ne correspond pas aux attentes, on s'aperçoit en approchant la planète des jeunes, qu'ils ont leur stratégie de défense. Il s'agit donc de ne pas tomber dans la désespérance et de décoder ces stratégies d'évitement. Elles consistent souvent en une forme de protection vis-à-vis de notre monde en se réfugiant dans des comportements qui peuvent aussi bien être festifs, que relever du rejet du système. On a alors à réinvestir toutes les représentations du travail, de la paresse... L'exigence pour le chef d'établissement est d'être un sociologue permanent vis-à-vis de ces nouveaux fonctionnements à l'évolution très rapide. Il ne s'agit pas ici d'être dans la mouvance constante et d'y adhérer mais de se situer en observateur, d'accepter de ne pas tout comprendre, de se faire aider pour décoder et de réinvestir, en trouvant de nouveaux vecteurs de décodage pour envisager de nouvelles réponses. »

RÉUSSITE

« S'ils sentent qu'on ne condamne pas *a priori*, les élèves jouent le jeu du décryptage avec nous. On ne prend pas assez ce temps, ni seul ni en équipe. L'accompagnement des jeunes enseignants n'est pas très loin de celui des jeunes élèves : confiance, prise de risque, outillage, et toujours leur rappeler l'essentiel. Il s'agit, en effet, d'être très au clair sur ce que l'on entend par le terme de réussite et de se montrer très vigilant sur le capital de confiance nécessaire au jeune pour faire son histoire. Pour cela, il faut sans cesse s'interroger sur ce qui les fait se sentir bien, ce qui passe notamment par un regard de reconnaissance sur ce qu'ils font. »

Propos recueillis par Aurélie Sobocinski

« ON EST COMPLÈTEMENT À CÔTÉ DE LA PLAQUE ! »

LE DIRE NE SUFFIT PLUS

« Je perçois des changements importants,

que nous vivons tous les jours et vis-à-vis desquels il s'agit de trouver les clés. Le plus décisif, c'est que les jeunes ne peuvent apprendre que s'ils ont fait l'expérience. Le dire ne suffit plus. Toute la pratique pédagogique et la relation éducative s'en trouvent bouleversées. Le prof qui va être uniquement dans la transmission de savoirs pure sans chercher la mise en situation ou la multiplicité d'approches verra une grande partie de son message perdu : ils ne vont rien intérioriser ni intégrer. C'est un changement considérable dans le rapport au savoir. Dans ma génération, on était dans le mode d'emploi avant le passage à la pratique, eux sont directement dans la manipulation. C'est une tendance lourde qui s'impose depuis dix ans, et qui va de plus en plus vite. Je l'explique par leur individualisme très fort – ils voient le monde par le prisme de leur personne, tout en étant capables de se mobiliser pour de grandes causes comme le montre le mouvement des Indignés. »

UN TEMPS RACCOURCI

« Une autre évolution se situe dans la relation

au temps de plus en plus raccourcie des jeunes. Une petite phrase d'un spécialiste m'a frappé : la capacité d'un jeune à intégrer le temps en CM2 est de 48 heures. Au lycée aujourd'hui, cette temporalité n'est qu'un peu plus large, d'environ 2 à 3 mois. Si je mets en place un dispositif ou prends acte avec eux d'un engagement qui va au-delà, ils vont avoir beaucoup de mal à tenir la longueur. Il y a là un vrai paradoxe par rapport à une réforme de l'orientation qui leur demande de se projeter sur un temps long, jusqu'au post-bac et à leur vie professionnelle : on est complètement

Xavier Guilloteau est chef d'établissement adjoint du LPEGT Sainte-Marie-du-Port aux Sables-d'Olonne.

à côté de la plaque ! Cela vient percuter aussi fondamentalement le discours des adultes et des profs, du type : "Si tu ne réussis pas dans cette matière, ton avenir est en jeu." Pris entre cette temporalité courte et les critères impératifs de réussite dictés par la société alors qu'on leur annonce un avenir de plus en plus difficile, ils construisent un rapport à l'avenir inquiet... »

EXIGENCE DE RELATION

« Les jeunes veulent se construire, ils sont pleins

de bonne volonté pour cela, ce ne sont pas des rebelles nihilistes. Ce processus est difficile à saisir et en même temps crucial. Ce qui leur permet d'avancer dans leurs parcours, c'est la qualité de la relation qu'ils vont tisser, ils sont très en demande là-dessus. Sans elle, rien ne marche. Cela devrait être aujourd'hui la priorité des éducateurs, de tout professionnel travaillant dans un établissement scolaire. Les jeunes ne se situent plus dans un savoir descendant, comme a pu le faire ma génération, acceptant l'autorité verticale. Aujourd'hui celle-ci est complètement balayée. C'est toute leur complexité et leur intérêt. Il y a une exigence de relation, de sens et d'expérience. »

AUTORITÉ = AUTHENTICITÉ

« Ce qui fonde pour eux l'auto-

rité, c'est l'exemplarité, l'authenticité : ils ont une faculté extraordinaire, encore plus forte qu'avant, à percevoir ce qui est faux. Et ils se montrent extrêmement sensibles à

l'injustice. Le problème, c'est que nos définitions sur le terme, comme sur bien d'autres divergent : la nôtre est théorique, la leur est passée au prisme de ce qu'ils vivent. D'où l'immense malentendu dans lequel nous sommes plongés aujourd'hui : derrière les mêmes mots, nos réalités, nos représentations sont très différentes. »

ACCOMPAGNEMENT VERSUS FORMATION

« Un questionnement m'habite aujourd'hui que je ne parviens pas à résoudre. L'enseignement catholique nous invite à nous donner des espaces de liberté pour essayer de rejoindre les réalités des jeunes. Dans cette optique, le maître mot serait l'« accompagnement » au sens fort du terme, c'est-à-dire une école qui participerait pleinement à la relation, prendrait le temps de connaître les jeunes, d'expérimenter des rythmes différents, de structurer des collectifs, se situant à la fois dans la nécessité de transmission de savoirs et dans celle d'un apprentissage de la pensée. C'est nécessaire si l'on ne veut pas vivre dans nos établissements

le syndrome de la Cocotte-minute et perdre le fil avec nos jeunes. Or tous ces domaines d'exploration s'ouvrent partiellement antinomiques avec l'institution scolaire française aujourd'hui, qui nous demande de tenir les programmes et d'afficher des résultats aux examens. Le problème de fond qui est posé est celui de la finalité de l'école. N'est-ce pas là mettre les équipes dans une situation un peu schizophrénique ? Peut-on tenir cet entre-deux entre le paradigme de la formation tel qu'il a été promu jusqu'à maintenant dans le système scolaire et celui de l'accompagnement ? Concrètement, comment on fait ? »

Propos recueillis par A. S.

EN CHEMIN VERS LA VIE

S'orienter, c'est une affaire de rêves personnels et de discussions avec des adultes, et plus particulièrement des enseignants dont l'écoute et la disponibilité sont primordiales. Paroles de jeunes.

PAUL. *D'idées très différentes...*

J'étais plutôt bon élève en 6^e-5^e, en horaire aménagé gym, j'avais la pression de mon club, je travaillais bien, plutôt meilleur en maths et en physique. En 4^e et en 3^e, avec une belle bande de potes, on a commencé à sécher les heures de perm' et à déborder un peu en cours. On m'a demandé assez tôt ce que je voulais faire plus tard et j'avais du mal à répondre. Chaque année, je sortais une idée différente. Au début du collège, je voulais faire cuisinier. Après ç'a été pilote de chasse, pour la vitesse, les sensations. Cette idée, je l'ai gardée assez longtemps, ce n'est qu'au lycée que j'ai réalisé que cela voulait dire s'engager dans l'armée, répondre à des ordres... Ce qui me gênait le plus, c'étaient les études : si je n'avais pas le concours de Saint-Cyr et de l'École de l'Air, je ne me voyais rien faire d'autre. Finalement, c'était prendre trop de risques et trop de responsabilités – avec des missions de six mois loin de sa famille et dans une ambiance très masculine, ça fait beaucoup ! »

... à « l'appât du gain ».

En terminale, j'ai pensé faire architecte : je me suis souvent amusé à dessiner des plans avec les logiciels qu'on trouve sur internet. Mes parents m'en ont dissuadé : c'est difficile de gagner sa vie, précaire, il faut vendre tout le temps son boulot. J'ai alors pensé à une prépa commerciale, mais là aussi, ils m'ont demandé si je me voyais faire ce boulot stressant avec toujours des objectifs derrière. J'ai réfléchi et me suis tourné vers la médecine. Mes parents m'ont d'abord expliqué la stabilité du métier, la garantie d'avoir un travail. Médecine, c'est confortable, il y a le statut social qui suit. J'ai été tenté par l'appât du gain. Le prochain objectif, ce sera l'internat à la fin de la 6^e année. Est-ce qu'on choisit une spécialité qui nous plaît mais qui paie moins, ou l'inverse ? Ce sera un sacré dilemme ! »

Paul,
2^e année
de médecine



Pauline,
1^{re} année
d'école de
commerce



PAULINE. *Entre vie rêvée...*

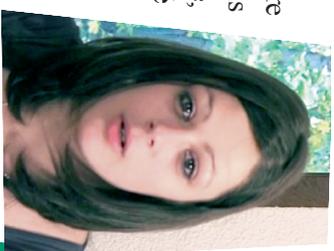
Mon orientation ? Très honnêtement, jusqu'en 2^{de}-1^{re}, je ne me posais pas la question, j'avais toujours été très bonne élève et je voulais faire une classe prépa parce que papa voulait. Mais, dans le fond, je n'avais aucune raison réelle de vouloir le faire. J'ai vécu quelque chose de très fort à ce moment-là : mon voyage dans l'Atlas avec une amie marocaine. Il n'y avait que quatre murs, un sol en terre battue, pas d'eau courante, c'est la première fois de ma vie que je me suis sentie vraiment heureuse, à ma place, en phase avec moi-même. C'était authentique et simple. Sans aucun jeu de paraître ni d'apparence. J'y pense souvent, ce serait ma vie rêvée. Celle où je voudrais retourner s'il n'y avait pas tout ça. »

... et l'envie d'être « normale ».

Mais ça n'est pas la vie que je vais essayer d'avoir. J'ai forcément un projet qui répond à des critères, parce qu'il faut garder une part de contrôle, avoir des objectifs et un timing pour ne pas être hors de la société : je vais faire ma première année d'école puis partir en stage à l'étranger dans un cabinet d'audit ou une banque. Jusqu'à 30 ans, je monte dans la hiérarchie de la finance, me fais plein d'argent, épargne. À 30 ans, si tout va bien, je me marie, fais ma famille ou je monte mon entreprise. À partir de 40-45 ans, j'investis dans l'immobilier et me constitue un capital pour mes vieux jours. J'ai envie d'être normale et d'arrêter de me poser des questions tout le temps, sur l'homme, le bonheur... Là, j'ai peut-être choisi d'avoir à terme un bonheur illusoire, je vais peut-être me leurrer moi-même, mais je préfère me fonder dans un moule, quitte à tout plaquer. Parce que je n'arrive pas à faire la part des choses, je n'arrive pas à savoir si ce que je ressens, ce ne sont que des émotions ou si c'est ma vérité. On devrait, dès tout petit à l'école, avoir des cours pour se poser des questions sur le monde et sur nous-mêmes plutôt que des leçons où on accumule des notions qu'on s'empresse d'oublier. Parce que la Vie, c'est ça. L'école devrait exploiter le potentiel de chacun, faire en sorte que chacun puisse se réaliser comme il le souhaite et pas dans des cadres tout tracés, en enfermant les gens dans un système de notation qui ne permet pas d'apprécier la valeur des personnes. »

ÉLODIE. Apprendre à se connaître.

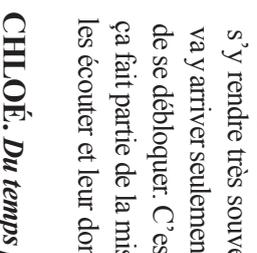
La principale difficulté dans ma vie, ç'a été la haine contre certains membres de ma famille, les services sociaux... Je suis placée depuis l'âge de trois mois, j'ai beaucoup changé d'école, de famille d'accueil. Après une Segpa jusqu'en 4^e, on m'a proposé d'aller en 3^e DP6. Là, on fait des stages en milieu professionnel. J'ai appris à me découvrir. J'ai appris que le service à la personne me correspondait plus que la vente : c'est en me renseignant que j'ai découvert le CAP Services en milieu rural. Après, je ferai un bac pro. Quand je suis arrivée dans ce lycée, je n'avais pas confiance en moi. C'est en travaillant avec les adultes, en discutant avec les autres élèves, que j'ai appris à me connaître mieux. En internat, on partage beaucoup de choses, je travaille mieux, je me sens mieux, je suis contente. On n'avait fait que me mentir jusqu'à présent. Ici, on m'a parlé différemment et on ne m'a pas déçue. »



Élodie, en 2^e année de CAP Services en milieu rural



Julie, master 2 de l'enseignement



Chloé, bac ST2S après un BEP Carrières sanitaires et sociales



Romain, 2^e année de BTS Électrotechnique

peur que l'on rate sa vie. Aujourd'hui, il y a de la fierté : quand cet été on m'a appelé pour me donner un boulot, ma mère l'a bien dit à ses collègues. C'est plutôt un parcours réussi, alors que c'était assez mal parti. »

JULIE. L'aide d'un prof.

Ce qui m'aurait aidée dans mon parcours, c'est peut-être que l'on me pose plus de questions, que l'on m'aide à choisir parce qu'au lycée on a beau avoir un BDI cela n'aide pas concrètement à avancer dans un projet professionnel. Je vois ma sœur aujourd'hui : elle a beau s'y rendre très souvent, elle pédale complètement dans le vide. Elle va y arriver seulement si l'un de ces profs décide de l'aider et lui permet de se débloquer. C'est certainement autre chose que d'enseigner mais ça fait partie de la mission aussi si l'on veut vraiment aider les élèves, les écouter et leur donner ce dont ils ont réellement besoin. »

CHLOÉ. Du temps pour expérimenter.

On nous dit qu'on est préparés à l'enseignement supérieur, mais je trouve qu'on ne nous laisse pas suffisamment seuls au lycée et que l'on ne nous apprend pas à le quitter. Il y a 2-3 mois, j'étais complètement perdue pour mon orientation. Toutes les réunions, la documentation, les incitations à faire ci, à faire ça, à se renseigner, à se dépêcher, à bien travailler parce qu'il y a le bac, m'ont plus embrouillée qu'autre chose. Je ne savais plus ce que je voulais faire vraiment, ce que je devais faire, si c'était une bonne chose de passer tout de suite le concours d'infirmière. Les professeurs ne peuvent pas répondre à nos inquiétudes, ils peuvent nous guider et nous conseiller, mais la décision nous appartient. Ils m'ont proposé de faire une prépa au concours l'an prochain, mais j'ai réfléchi et ce n'est pas ce que je veux faire. Je préférerais aller en fac de psycho et préparer mon concours à côté, je ne veux pas regretter de ne pas être allée voir ce qu'est la fac. Ce n'est pas une année qui me bloquera dans mon parcours si ça ne marche pas, il y aura toujours des solutions. Les profs ne l'ont pas très bien compris. Je veux me laisser le temps d'expérimenter et de réfléchir vraiment à ce que je veux. »

Propos recueillis par A. S.

ROMAIN. « Bloqué » si ça ne passe pas avec un prof.

Je n'ai jamais eu un très très bon niveau, juste ce qu'il fallait. J'étais bavard mais pas indiscipliné, je suivais vite fait les cours et du coup. Je passais toujours de justesse, et après la 3^e j'ai dégingolé. Mon point fort, c'était les maths mais, quand ça ne passe pas avec un prof, je suis assez bloqué. C'a été le cas en 3^e, où je suis passé de 14-15 de moyenne à 5-6. Je n'en ai pas un mauvais souvenir, ça ne me stressait pas plus que ça. Mais mes parents, eux, l'étaient et essayaient de savoir ce que je voulais faire. Ils me disaient qu'il fallait que je bosse un petit peu pour trouver un job qui me convienne.

« J'ai suivi l'avis de tous. » Moi je pensais que j'avais le temps. Je suis allé voir une conseillère d'orientation. J'aimais surtout l'informatique de base, trifouiller les ordinateurs. Elle m'a dirigé vers un BEP Électrotechnique. Je ne voyais pas trop le rapport au début – quand on est en BEP, c'est du chantier, on ne touche pas du tout un ordi, on fait du câblage pur et dur ! – mais comme elle avait plus d'expérience que moi pour cibler les personnes, et les diriger, je me suis dit pourquoi pas. Cela convenait à ma mère. J'ai suivi l'avis de tous sans être vraiment convaincu. Quand on a 15 ans, on ne sait pas trop ce qu'on veut faire, on est influençable. C'est dur pour les parents aussi, qui ont



EXIGENCE

ÉCOUTE

AUTORITÉ = AUTHENTICITÉ

« La jeunesse n'est pas un groupe homogène, ni un état naturel figé. Elle a pour horizon l'accès à un statut d'adulte devenu aujourd'hui plus individualisé, fragmenté et incertain dans un contexte de brouillage et de reconfiguration des âges de la vie. »

CESER Bretagne, *Les univers soci@ux et culturels des jeunes en Bretagne*, juillet 2011.

UN TEMPS RACCOURCI

PASSERELLES

EXIGENCE DE RELATION

LE DIRE NE SUFFIT PLUS

OBSERVATION

RÉUSSITE

UNE ÉCOLE DU SENS ET DE LA CONFIANCE

Plutôt que de devoir envoyer « ailleurs » ses collégiens en difficulté pour suivre le cursus général, l'équipe du petit collège rural Sainte-Marie de La Clayette en Saône-et-Loire (100 élèves, 1 classe par niveau) a décidé de « faire de l'orientation à l'intérieur de l'établissement ».

En 2008, emmenée par sa directrice, Isabelle Clerc, elle a mis au point en 4^e et en 3^e un dispositif appelé « Réussir par l'alternance » (RPA), avec le soutien du rectorat. Ici, nulle envie de créer une classe « ghetto » qui stigmatiserait les enfants, mais la volonté d'offrir un parcours permettant à chacun de réussir, en maintenant un niveau scolaire satisfaisant tout en ouvrant la possibilité de l'alternance. La petitesse de la structure, et *de facto* sa grande souplesse, ont permis l'aménagement de parcours individualisés au sein des emplois du temps. Du lundi au mercredi, les élèves en RPA sont mélangés à leurs camarades de 4^e et de 3^e « classique » pour les enseignements généraux concentrés sur ces trois journées. Les jeudi et vendredi, en lieu et place des enseignements non obligatoires (LV2, musique, arts plastiques, 1 heure d'EPS...), les plus de 14 ans se voient proposer des stages à l'extérieur, et les plus jeunes des projets spécifiques liés à leur « choix professionnel » à l'intérieur de l'établissement – les futurs paysagistes se voient ainsi confier la gestion des espaces verts du collège, par exemple. Avec l'envol des effectifs (4 en 4^e et 5 en 3^e en 2008-09 ; 15 élèves en 4^e et 9 en 3^e en 2010-11) et les difficultés d'organisation qui vont avec, une classe de 4^e-3^e RPA a finalement été créée à titre expérimental. « En réduisant les séquences de 55 à 50 minutes et en utilisant une partie des heures de

Avec « Réussir par l'alternance », un petit collège rural a inventé un dispositif expérimental de lutte contre l'échec sans créer une classe « ghetto ».

soutien et d'activités périscolaires, nous avons pu dégager l'enveloppe nécessaire pour le travail en petits groupes notamment », explique Isabelle Clerc. Si la possibilité de concrétiser le dispositif à moyens constants a pesé de façon assez décisive aux yeux de l'administration, le bénéfice éducatif pour les enfants ne s'en avère pas moins essentiel. Obligeant à une pédagogie individualisée, le dispositif, grâce à l'investissement des enseignants et aux formations qu'ils ont suivies dans cette optique, a permis, chaque fois que cela était possible, de relier le contenu des apprentissages en classe aux professions que les élèves étaient en train de découvrir en stage : réaliser une fiche sur le métier et traduire des consignes de sécurité en anglais, faire des recherches en histoire, apprendre à rédiger une lettre de motivation en français...

« Il n'y a jamais eu de retour négatif, le RPA a toujours été présenté comme une classe à projet. »

SE BATTRE « Pour tous ces jeunes qui, sans être en intérêt à l'école, cela a redonné beaucoup de sens à leur scolarité », se réjouit la directrice. Sans oublier une confiance en eux retrouvée : « Souvent en échec, ils ont trouvé dans l'alternance un domaine où ils pouvaient enfin montrer de

quoi ils étaient capables ! » Et réussir leur orientation... en lycée pro, en MFR¹ ou en CFA² où ils sont très souvent repris par les patrons de leurs précédents lieux de stage... Seule porte fermée par le RPA : la voie générale, faute de LV2. « Se situant dans un dispositif à mi-chemin entre la 3^e DP6³ et la 3^e d'insertion, les élèves ont tous eu le brevet technologique agricole, même s'il a fallu se battre pour obtenir des résultats scolaires, les deux journées de stage finissant par être "le travail" le plus important », précise Isabelle Clerc, soucieuse de l'arrivée à échéance de la dérogation dont bénéficiait le RPA et de la mise à mal de la logique de parcours promise à travers lui si les élèves étaient obligés à l'avenir de passer le brevet des collèges...

Du côté des parents d'élèves « classiques », « il n'y a jamais eu de retour négatif, le RPA a toujours été présenté comme une classe à projet », insiste Isabelle Clerc. Et d'ajouter que le mélange des publics a même enrichi les enseignements – les professeurs s'appuyant beaucoup sur le sens pratique des élèves de RPA et faisant appel dans leur réflexion aux collègues de l'école attenante – et les pratiques pédagogiques... « La seule chose que nous n'avons pas eu le temps de mettre en place, c'est un système d'évaluation basé sur le socle commun », regrette la chef d'établissement aujourd'hui en fonction dans un autre collège deux fois plus gros, où elle rêve de faire aussi réussir par l'apprentissage. « Ni la norme ni le programme ne sont des excuses valables ! » soutient-elle.

A. S.

1. Maison familiale rurale.

2. Centre de formation d'apprentis.

3. Découverte professionnelle 6 heures.

LA PHILO, C'EST PRO !

Penser le bonheur, le temps, le travail, la liberté, c'est l'affaire de tous, y compris des élèves de lycée professionnel. À Saint-Bénigne, à Dijon, la philosophie a fait sa première rentrée voilà neuf ans.

Pourquoi les élèves de lycée professionnel n'auraient-ils pas le droit comme les autres d'apprendre à penser ? »

C'est de cette interrogation éthique et citoyenne qu'a surgi au lycée Saint-Bénigne de Dijon l'idée d'introduire la philosophie, il y a neuf ans de cela, dès la première année de BEP. L'objectif : « faire acquérir à tous les élèves un raisonnement le plus structure possible afin de faire d'eux des adultes conscients, capables de faire des choix et de disposer de leur liberté, et donc de devenir actifs, acteurs de la construction de leur parcours », explique Georges Bon. Ce professeur de philosophie et coordinateur du dispositif a suivi dès l'origine son chef d'établissement dans cet ambitieux projet. Impossible de justifier l'absence d'une approche de la philosophie en lycée pro par une « logique gestionnaire ». En écho à la dynamique des assises de l'enseignement catholique et à la volonté de promouvoir chacun dans tous ses talents, l'équipe, a lancé dès 2003 l'« initiation à la réflexion philosophique » – ou « IRP » – à titre expérimental au sein du lycée, convaincue que tout jeune est en devenir, y compris au plan intellectuel.

UNIQUE EN SON GENRE

À raison d'une heure par semaine, inscrite dans l'emploi du temps obligatoire des élèves, l'initiation a d'abord visé deux classes de 1^{re} année de BEP avant d'être généralisée aujourd'hui à l'ensemble des classes de bac professionnel. Les séances sont animées par un binôme de

professeurs volontaires – une dizaine au total –, l'un de philosophie, l'autre d'une discipline différente (comptabilité, histoire-géo, mathématiques...). Ici ni cahier obligatoire ni programme de notions, la formule « ressemble à tout sauf à un cours », souligne Georges Bon.

À chaque niveau d'études correspond, pour cet éveil, l'appréhension d'une notion particulière avec des compétences et une progression adaptées (le goût, le temps, **« Nos jeunes de lycée pro ne sont pas tous cassés, mais souvent ballottés, écoeürés d'un système qui a décidé pour eux. »**)

le travail, le bonheur, la liberté...), quitte à surprendre par exemple les représentations des élèves via une découverte sensorielle et une déclinaison purement sensible du thème. Deux rencontres par

mois sont organisées par les enseignants de philosophie, coordinateurs du dispositif avec leurs collègues, pour faire le point sur les progressions. En première année de cycle, l'IRP invite les élèves à prendre le temps de s'interroger, à se décentrer, à réfléchir sur leurs propres opinions et à choisir leur langage pour les exprimer. En 2^e année, le travail sur l'oralité se poursuit, les conditions de la parole et du débat sont posées et le passage à l'écrit amorcé pour apprendre à formaliser sa pensée, à la communiquer et à la conserver, sous la forme de petits essais. La 3^e s'apparente un peu à un bilan avec une petite soutenance orale de dix minutes

devant un mini-jury et la remise d'un certificat d'aptitude à la philosophie, unique en son genre dans l'Hexagone.

UNE AUTRE FORME DE PARTAGE

Côté élèves, le plébiscite est sans appel. « Ce dispositif les amène à regagner

une estime d'eux-mêmes. Nos jeunes de lycée pro ne sont pas tous cassés, mais souvent ballottés, écoeürés d'un système qui a décidé pour eux. Ils le vivent comme une promotion, souligne Georges Bon. Quand un jeune arrive à vous dire qu'il s'est découvert capable d'intelligence, cela ouvre bien des perspectives dans un parcours ! » Et l'effet s'en ressent dans les autres enseignements, en histoire-géo et en français notamment : pour certains jeunes, s'est révélée une aptitude à se questionner, à entrer dans une démarche cognitive qui ne les intéressait pas a priori, et à argumenter. De quoi faire bouger le regard des enseignants eux-mêmes... et susciter l'ambition d'une autre forme de partage avec les lycéens, celle d'une parole « dialoguante » au-delà de la discipline : « Ils ont à nous dire, laissons-les nous parler ! » S'appuyant sur les heures de PPCP (projet pluridisciplinaire à caractère professionnel), le dispositif ne requiert pas d'heures supplémentaires. L'équipe de Saint-Bénigne travaille aujourd'hui à son intégration dans le cadre du livret de compétences du lycée professionnel. Et à son enrichissement : « Nous souhaiterions engager, dans le prolongement de l'IRP, un travail avec les élèves à partir de courts textes littéraires sur la diversité culturelle des représentations, souvent ressenties au sein du lycée et au-delà comme un obstacle à un véritable dialogue, précise le coordinateur. Pour nous l'enjeu est clair : apprendre à penser, c'est aussi apprendre à recevoir la pensée de l'autre. »

A. S.

ICI, ON « RACCROCHE »

À La Baronnerie, près d'Angers, les « raccrocheurs » ont une structure rien que pour eux. De quoi ramener l'enthousiasme et l'espoir chez ces accidentés du parcours scolaire.

Tout a commencé en 2007 dans ce lycée des métiers qui accueille un millier d'élèves à Saint-Sylvain-d'Anjou, près d'Angers. Le chef d'établissement, désireux d'apporter une réponse au décrochage scolaire croissant qui frappe des jeunes de son lycée et d'autres établissements du réseau de l'enseignement catholique, interpelle la direction diocésaine du Maine-et-Loire. L'objectif : offrir un dispositif spécifique d'accompagnement aux 16-20 ans, déscolarisés depuis plus de trois mois mais désireux de réinvestir leur parcours en raccrochant un projet, une formation ou un emploi.

Soutenue par la direction diocésaine et en particulier par la Mijiec¹, reconnue par le rectorat, la structure expérimentale propose un accueil tout au long de l'année, de septembre à mai, quatre jours par semaine, avec un effectif n'excédant jamais 10 jeunes. Deux tiers des seize heures hebdomadaires sont dévolues à un module d'enseignement général qui vise à évaluer le niveau scolaire, à se remettre à niveau et éventuellement à préparer l'accès précis à un diplôme ou à une formation. Les heures restantes sont dédiées au module « projet » au sein duquel sont travaillées la connaissance de soi, l'exploration de métiers, la recherche de formations, la préparation et la mise en place de stages, l'accompagnement des démarches à faire, l'utilisation de l'outil informatique, sans oublier l'expression artistique et l'ouverture culturelle. Des temps de démarche personnelle en autonomie sont également inscrits à l'emploi du temps.

Pour accompagner les jeunes, une petite équipe de cinq intervenants volontaires a été constituée. Tous enseignants au lycée de la Baronnerie, ils interviennent chacun dans le module d'enseignement général et, pour trois d'entre eux, sur le temps de projet, en binôme. À leurs côtés, en sus des 26 heures hebdomadaires dont elle dote le dispositif pour fonctionner, la DDEC met à disposition plusieurs de ses membres dont la responsable de la Mijiec, le responsable BEP-ASH² ainsi qu'une psychologue pour suivre le projet et aider l'équipe à l'analyse de pratique et à la relecture.



Acheley Carnalo en recherche de formation.



L'utilisation de l'outil informatique s'inscrit dans le module « Projet ».



Pierre-Clément Wong, l'un des formateurs du dispositif, et Honorine Youzan.

Les jeunes « raccrocheurs » signalés à la Mijiec par un chef d'établissement, un éducateur, un parent, ou s'y présentant d'eux-mêmes, sont inscrits avec l'accord de l'équipe sur le seul critère de leur motivation. « C'est la seule chose que nous

leur demandons. Ensuite, nous passons avec chacun d'entre eux un contrat dont le respect du règlement fait partie, explique Monique Chesneau, la coordinatrice du dispositif. Il n'y a pas de profil type : certains se trouvent en grande rupture scolaire, d'autres ont cumulé les "échecs" et les galères, en Segna, en Ulys, en apprentissage... » Pas de précipitation, non plus, concernant l'entrée dans la structure : « Un temps de détermination et de réflexion est nécessaire pour que l'accueil puisse se vivre dans les meilleures conditions. » Et encore moins de confusion : « Il ne s'agit pas d'une filière dans laquelle on s'installe. À la fin de l'année, une solution doit avoir été trouvée. »

À partir de là, sans programme préalable, le « cocooning » commence, basé sur une pédagogie différenciée et un tuteur pour chacun.

« On est loin du rôle traditionnel d'enseignant. Les accompagners passent d'abord par l'écoute puis par une adaptation de tous les instants afin de répondre aux diverses difficultés d'apprentissage ainsi qu'à un besoin de resocialisation, de reprise de rythme et d'un travail de fond sur leur projet professionnel », souligne André Courtas, responsable BEP-ASH. Du côté des jeunes, l'enthousiasme renaît souvent et, avec lui, l'espoir : « Ils vivent le dispositif comme une chance. Ça y est, on s'occupe d'eux, on les prend en compte, ce qui permet de repartir sur des points de réussite. »

Parmi les 53 jeunes ayant intégré la structure, 80 % ont « raccroché » un projet professionnel ou personnel. Jason a obtenu son CAP de cuisinier, Valentin son BEP vente. Kimberley a pu reprendre une formation de CAP couture, Sarah passe son bac pro secrétariat, Élodie est maman d'un petit garçon de deux ans... De quoi bouleverser le regard des équipes sur la difficulté scolaire et la nécessaire prise en charge des jeunes dans un parcours global. « Ce dispositif montre à quel point un blocage, à un moment donné, ne signifie pas que tout est fichu. Il y a toujours une chance pour chacun de repartir ! » plaident à l'unisson Monique Chesneau et André Courtas, même s'ils restent bien conscients que leur structure ne répond qu'à une partie du vaste problème de décrochage. **A. S.**

1. Mission d'insertion des jeunes de l'enseignement catholique.

2. Besoins éducatifs particuliers - Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés.

« ARTICULER LES COMPÉTENCES AU RÉEL DE CHAQUE JEUNE »

Le thème de l'avenir des jeunes, de la souffrance et de l'exclusion que peuvent ressentir ceux d'entre eux dits en difficulté, me tient particulièrement à cœur.

Lorsque l'on se rapproche d'eux, on découvre à la fois la richesse extraordinaire de leur personnalité et l'incompréhension générée par la distance entre cette richesse et les difficultés scolaires qu'ils rencontrent.

En tant que chef d'entreprise, j'ai pu voir à quel point les

qualités dont nombre d'entre eux font souvent preuve en dehors de l'école – créativité, discernement, capacité à entrer dans une véritable relation aux autres, entrepreneurial –, qualités dont on a plus que jamais besoin dans l'entreprise, sont progressivement détruites par l'école du fait de leur caractère aléatoire. Le système scolaire les met à l'écart et d'année en année ces jeunes se trouvent en situation de quasi-exclusion.

Aujourd'hui, la question du parcours est malheureusement maltraitée par les dispositifs d'orientation alors qu'elle mérite un traitement particulier. »

Accorder un crédit absolu aux aspirations exprimées

« Pour accompagner les jeunes dans leur cheminement, il est nécessaire, à mon sens, de mettre en œuvre trois compétences. La première, c'est une bonne connaissance des métiers actuels et une capacité à discerner le potentiel à moyen terme ou à long terme des personnes rencontrées.

Didier Livio, entrepreneur dijonnais, est spécialisé en ingénierie et communication du développement durable.

De nombreux métiers s'inventent aujourd'hui, qui ne sont pas connus de l'école. Pourtant, ils font appel aux qualités décrites précédemment et sont à même d'ouvrir de très nombreuses voies pour les jeunes en difficulté notamment. La deuxième compétence, c'est une véritable écoute, de

Comment mettre ce moteur « des aspirations des jeunes » au cœur de la démarche d'exploration ?

La part des parents, des enseignants et des accompagnants du désir professionnel que les jeunes sont capables d'exprimer avec une certaine originalité. Enfin, il faut redonner confiance de manière non artificielle aux jeunes, afin de les "réinstaller" dans leurs parcours. Tout est possible dans ce monde si on trouve sa voie et si "on s'y met".

Il s'agit de leur proposer une confiance exigeante, une sorte d'exigence fraternelle qui les place devant l'ensemble des choix à faire, la dureté de chacun d'entre eux, pour *in fine* leur permettre d'aller au

bout de leur désir et éventuellement d'envisager d'autres options. »

Dépasser une conception de la réussite purement instrumentale

« L'entreprise a perdu ses capacités de tutorat. Elle doit les redécouvrir, surtout avec le développement à venir de l'apprentissage. Mais pour ce qui concerne cet accompagnement des jeunes en difficulté scolaire, il faut aussi que les enseignants (ré)tiennent leur rôle primordial de personnes à l'écoute, au-delà des notes et d'un système scolaire pour partie inhibant. Les métiers de demain ne se feront pas avec les connaissances scolaires d'aujourd'hui qui deviennent vite obsolètes. Il faut réapprendre à apprendre, réapprendre à grandir humainement. Si chacun, enseignant, parent, adulte référent, s'en « ré-occupe », alors les jeunes ados pourront développer les qualités pour réussir, surtout et d'abord, dans leur vie personnelle, et ensuite, dans leur vie professionnelle.

Lorsqu'un système est capable de couper les ailes à des jeunes emplis d'aspirations, n'est-ce pas au système de changer ? d'inventer des passerelles à tous les niveaux pour permettre un maximum de parcours non linéaires ? Il est urgent que l'on s'occupe d'un accompagnement personnalisé de chacun des jeunes, y compris de ceux qui vont bien dans le système et ont tendance mécaniquement à suivre des filières traditionnelles. Tous mériteraient de découvrir le sens et les propositions de chacune des voies offertes pour, peut-être, en découvrir d'autres sans doute plus en résonance avec ce qu'ils sont en tant que personne. »

Propos recueillis par A. S.

PETIT GUIDE TRÈS SIMPLIFIÉ EN QUATRE « ÉTAPES » POUR ACCOMPAGNER LE JEUNE :

1. Ce qui t'arrive me concerne.
2. Je m'engage dans cette relation.
3. Je m'engage dans le temps.
4. À partir de ta parole, de la globalité de ta personne (que j'ai pris le temps de comprendre) je propose, je bricole pour t'aider...

VOUS AVEZ DIT DEMAIN ? PARCOURS DE VIE, PARCOURS SCOLAIRE, QUEL ACCOMPAGNEMENT POUR GRANDIR AUJOURD'HUI ?

Au travers de plusieurs parcours de vie et de formation de jeunes d'aujourd'hui, le réseau des observatoires pédagogiques s'est donné comme objet de travail commun – durant deux ans – de recueillir des témoignages, des analyses et des éclairages sur l'écart qui semble grandir entre la réalité vécue, au quotidien, par ces jeunes et le regard que leurs accompagnateurs – parents, enseignants, cadres éducatifs, « spécialistes » de l'orientation – portent sur leurs parcours.

Ce travail fera l'objet d'une publication à la fin du mois de septembre 2012, et on trouvera le lien sur le site du département Éducation du Sgec¹. Il aura comme fil directeur un film d'une cinquantaine de minutes – *Vous avez dit demain ?* – construisant un propos en écho à ce hors-série à partir des témoignages de jeunes, d'enseignants, de cadres éducatifs, de parents, d'experts et de chercheurs.

Des onglets disposés tout au long du film permettront d'avoir accès à des portraits de jeunes et d'éducateurs, aux éclairages de cinq grands témoins, aux mises en perspective des noeuds éducatifs et des questions clés problématisées par les observatoires, à des ressources documentaires et bibliographiques variées.

Parcours Accompagnement Eclairages Noeuds éducatifs Ressources Expériences & Dispositifs

PARCOURS

C'EST POUR AUJOURD'HUI ... OU POUR DEMAIN ?

Orientation, Exploration, Choix, 5 parcours scolaires, 5 parcours de vie ...

Paul, médecin, ça paie !

Chloé, partir pour savoir

Christophe, ferronnier par passion

Ce webdocumentaire est évolutif dans le temps et s'enrichira, au fur et à mesure des travaux du réseau des observatoires, de nouveaux documents et de nouveaux parcours.

Ce support favorise le travail en équipe, la recherche personnelle et les échanges. Il propose une voie nouvelle pour répondre à la richesse de la matière que nous avons recueillie durant ce cheminement commun aux différentes équipes des observatoires. Il a l'avantage de permettre une lecture non linéaire, en multipliant les entrées au gré des besoins de chacun. Et surtout, il autorise des allers et retours entre des témoignages, des mises en perspective, des éclairages susceptibles de construire de nouvelles passerelles entre des questions trop souvent disjointes.

Il répond, enfin, à ce qui nous est apparu comme le caractère spécifique des paroles recueillies : c'est qu'elles prenaient un sens particulier dans leurs interactions et les échos qu'elles se renvoyaient mutuellement sans en avoir conscience. Façon d'éviter de figer nos réflexions dans des approches trop stéréotypées.

C. D. et Y. M.

1. <http://departementeducation.enseignement-catholique.fr/depeduc>

ÉCOUTER POUR ACCOMPAGNER...

Écouter... vraiment. L'adverbe fait la différence et dit la difficulté d'une attitude que les adultes se doivent d'offrir aux jeunes. Comment accepter les contradictions ? redécouvrir la patience en éducation ? ne pas rester neutre mais s'engager ?... Suivez les repères !

Nous avons déjà, et nous aurons de plus en plus, nombre d'occasions de rencontrer des élèves seuls ou en petits groupes pour les accompagner dans leurs parcours. Nous savons bien, nous sentons bien qu'ils ont des réactions, des attentes, des idées reçues, des images différentes des nôtres, et nous sommes souvent perplexes, voire interpellés par leurs propos. Comment les écouter vraiment ? Comment ne pas les enfermer par nos remarques tout en acceptant de les faire s'interroger en leur transmettant aussi ce que nous portons comme repères et comme balises pour cheminer dans l'existence ?

Lorsque des comportements, des paroles nous dérangent, notre première réaction, bien compréhensible, est d'interpréter ce à quoi nous assistons à partir de notre cadre de pensée habituel, comme le dit Jean-Paul Gaillard : « *Les anomalies sont des sortes d'ondes non codées, des bruits gênants que nous tentons de faire taire en les forçant à entrer dans la boîte de nos modèles standards.* »

Écouter vraiment est la chose du monde la plus difficile, tentons pourtant de dessiner quelques perspectives et quelques voies.

Tout d'abord, à la manière de Don Bosco : « *Savoir "aller vers" plutôt que de vouloir "faire venir".* »

« *Allez vers* », c'est peut-être accepter de suspendre l'interprétation spontanée, immédiate et entrer dans un autre univers par le questionnement, l'étonnement, la curiosité.



C. Moreau

Écoutons une fois encore Maurice Bellet qui a placé l'écoute au cœur de toute sa vie : « *Ce qui est présupposé en l'autre pour simplement entendre ce qu'il dit c'est son humanité, rien de moins et rien de plus. Pas de présupposés dogmatiques, culturels, affectifs, convictions, systèmes, appartenances qui d'emblée réduisent autrui à ce que ma pensée peut en supporter et me réduisent moi-même à l'idée que je me fais de moi.* »

Ce qui importe c'est de percevoir l'écart entre le "dire" et le "dire à", comme s'il était possible de se tenir dans la vérité sans tenir compte de celui ou celle à qui l'on parle. S'il y a une vérité, elle n'a sa vérité que dans la relation où elle se risque. C'est fondamentalement une parole écoutante, c'est-à-dire qu'elle ne tient son autorité éventuelle que de celui à qui elle parle, quand il reconnaît en elle ce qui lui sert. Ce n'est pas du tout intellectuel même si c'est à la fine pointe de l'intelligence. Toute parole se risquant dans une exigence première commence par écouter... »

MAGNIFIQUE AVENTURE

Écouter pour que l'autre puisse affronter ses peurs, ses doutes, ses espoirs, ses rêves et ses questions. Des équipes nombreuses travaillent pour cela, nous proposons quelques repères à discuter, à mettre à l'épreuve de l'expérience avec ceux qui s'engagent dans l'accompagnement des jeunes.

1 **PRENDRE EN COMPTE**, accepter les contradictions, les paradoxes, les tensions exprimés par les jeunes sans vouloir trop vite les réduire mais au contraire leur apprendre à vivre avec pour avancer. Nous avons trop tendance à refuser la complexité des situations et des histoires individuelles. Grandir c'est aussi apprendre à vivre avec ses contradictions, écouter en soi et chez les autres des mouvements parfois divergents.

2 **NE PAS S'ARRÊTER** sur ce qu'un élève a pu dire à un moment donné : toute parole est parcellaire, incomplète, ne reflète jamais exactement ce qu'une personne porte en elle, et, de plus, elle est datée, incarnée, liée à un moment de l'existence. Rappeler à une personne ce qu'elle a pu dire ou faire à un moment donné, c'est l'enfermer dans son passé.

3 - ÉVITER les généralisations : chaque être est singulier, et nos représentations sur les élèves en fonction de leur situation scolaire, familiale, sociale ne peuvent que nous éloigner d'une véritable écoute de la personne. Il est très difficile de s'abstraire de ce que nous portons déjà comme idées toutes faites sur une personne quand elle nous parle : âge, sexe, milieu social, histoire sont autant de risques de passer à côté de la singularité de la personne.



© C. Moreau

7 - OSER une parole d'adulte : l'on pense, parfois à tort, qu'écouter c'est se taire, c'est ne pas influencer, c'est rester neutre. Il nous semble, au contraire, que le jeune a besoin d'adultes engagés dans la relation, à bonne distance mais non distants, qui existent face à eux et qui osent une parole.

8 - REDÉCOUVRIR la patience en éducation et l'indispensable inscription dans un temps long : notre angoisse face à l'avenir des jeunes nous fait exercer sur eux, sans que nous en ayons conscience, une pression insupportable de réussite immédiate.

4 - DIFFÉRENCIER le tâtonnement de l'erreur. On entend encore trop souvent dire qu'il faut donner le droit à l'erreur dans les parcours d'orientation, mais chercher, essayer, aller voir, tenter, ce n'est pas faire une erreur mais vivre une expérience, ou plutôt faire d'un vécu une expérience grâce à la relecture faite aux côtés d'un adulte à la fois exigeant et bienveillant.

5 - NE JAMAIS OUBLIER que « pour réussir, il faut avoir réussi » et donc s'acharner à trouver avec l'élève les points d'appui, les leviers déjà là, les centres d'intérêt, les expériences positives réalisées comme autant de raisons de poursuivre le chemin.

6 - AIDER un jeune à oser l'expérience et l'exploration, c'est le sécuriser sur ses potentialités, ses points forts et lui faire confiance pour qu'il construise, grâce à notre regard, l'estime de soi indispensable à son évolution positive.

9 - AIDER les jeunes à chercher le sens des choses, à revenir aux fondamentaux de l'école : se comprendre soi-même, comprendre les autres, comprendre le monde dans lequel on vit pour en devenir acteur avec les autres. Les élèves, aveuglés par la centration sur l'évaluation que nos pratiques induisent, ne voient pas, trop souvent, en quoi leurs expériences sont des occasions de découverte, de compréhension qui pourraient les sécuriser davantage.

10 - ACCEPTER de ne pas rester seul pour accompagner les jeunes : l'équipe, la diversité des regards, des parcours personnels et professionnels sont des atouts et des occasions de sortir de nos certitudes ou de nos habitudes : les jeunes ont besoin de rencontrer des personnes différentes situées à des places différentes pour les écouter et leur parler. Tous les membres de la communauté éducative : enseignants, personnel Ogec,

cadres éducatifs pourraient bien davantage être associés à cette magnifique aventure.

PERTINENCE

Écouter pour accompagner, c'est accepter d'offrir aux jeunes une présence à la fois discrète, modeste, mais extrêmement précieuse. Accepter ce défi, c'est risquer la rencontre. Pourtant, face à cette responsabilité, les adultes, aujourd'hui, ont parfois, et de plus en plus, tendance à douter d'eux-mêmes, de leurs compétences, de la légitimité de leur parole. Ils ont souvent le réflexe du renvoi quasi systématique au spécialiste par excès du culte du professionnalisme.

Les spécialistes sont bien évidemment fort utiles, mais la rencontre « toute simple » avec un adulte éducateur garde toute sa pertinence et son utilité. Si l'on va au fond des choses, ce que nous avons d'abord et surtout à transmettre par l'écoute empathique et la parole échangée, c'est notre foi en la vie et en la vie bonne pour chaque élève.

Laissons une fois encore à Maurice Bellet le soin de nous en convaincre : « *Ce qui justifie ma parole c'est qu'elle donne vie, qu'elle donne de naître par une venue au monde délivrée de la violence. [...] L'humanité est parole qui donne la parole, invitation au banquet où tous peuvent se nourrir les uns des autres, sans qu'aucun ne soit dévoré ou vomé. [...] À chacun est donnée cette part de vie qu'il doit faire fructifier... Et cela se donne dans le lien qui vient entre les humains les donnant vivants les uns aux autres, divine douceur dont une goutte peut purifier la mare des déresses. La vérité, pour tout être humain, de ce qui se donne là est cette invitation à exister par delà tout ce qui le réduit ou le détruit.* »

Christiane Durand

1. J.-P. Gaillard, *Enfants et adolescents en mutation*, ESF, 2012.

2. M. Bellet, *La translation - Crojants (ou non), passons ailleurs pour tout sauver*, Bayard, 2011.

3. *Ibid.*

PASSER DU DOUTE À LA CONFIANCE

Deux chefs d'établissement adjoints –

Thierry Lacault et Xavier Guilloteau – et une chargée de mission 2^d degré à la DDEC – Catherine Malinge –, membres d'une petite délégation vendéenne présente au colloque, expliquent comment a été reçue la réflexion sur les parcours des jeunes et l'accompagnement auquel elle appelle, comment elle fait écho à leurs démarches respectives, lesquelles se rejoignent au sein d'une même dynamique diocésaine.

Comment résonnent avec votre expérience la réflexion et le partage proposés par les observatoires pédagogiques régionaux sur les mutations anthropologiques qui impactent les parcours de vie des jeunes et incidemment leurs parcours scolaires ?

THIERRY LACAULT, *du lycée professionnel Saint-Louis de La Roche-sur-Yon* : Ce qui nous interpelle en tant que chef d'établissement, c'est la fiche d'identité du jeune aujourd'hui : qui est-il ? Quelles sont ses attentes ? À quoi aspire-t-il ? Et comment, derrière, on l'accompagne sur un mode d'enseignement pour qu'il puisse s'épanouir dans son projet, sur ce qu'il a envie de construire, même si le colloque de Clermont-Ferrand a bien mis en lumière que cela pouvait être très changeant ; et pour qu'il devienne plus tard autonome, c'est-à-dire capable de se poser les bonnes questions et de s'outiller à son tour pour changer de direction si besoin.

XAVIER GUILLOTEAU, *du lycée général, technologique et professionnel Sainte-Marie-du-Port aux Sables-d'Olonne* : Cette réflexion sur les parcours résonne pour moi comme une confirmation de l'écart entre ce que l'on nous demande de faire et la réalité des jeunes. Cela signifie qu'il faut impérativement interroger nos modes de fonctionnement au sein des lycées sauf à courir le risque d'un divorce : quel temps de parole ? Quelles possibilités de dialogue, de construction, d'apprentissage par l'expérience ? Quelles portes de sortie pour passer d'une transmission verticale à une construction partagée ? L'apprentissage passe par l'expérience, cela est vrai pour le lycée général aussi.

Quels éléments d'analyse retenez-vous pour votre propre pratique ?

T. L. : Pour ma part, je ne perçois pas un décalage. Par contre, des ajustements me



Thierry Lacault, du lycée professionnel Saint-Louis de La Roche-sur-Yon



Xavier Guilloteau, du lycée général, technologique et professionnel Sainte-Marie-du-Port aux Sables-d'Olonne

semblent nécessaires, notamment vis-à-vis de la compréhension de l'identité du jeune et de ce qui fonde sa démarche, l'amène à réfléchir, à se positionner, à mener des expériences... Le témoignage de la capacité des jeunes à vivre dans un monde dual me frappe, entre des parcours rêvés et l'appropriation d'expériences plus personnelles. On a l'impression que des incompatibilités et des antagonismes se mettent en place, mais dont ils semblent prêts à relever le défi. Rien ne paraît leur faire peur, même s'ils vivent dans le doute.

X. G. : Le mode de fonctionnement actuel est inadapté. Notre défi est de trouver des types d'organisation qui permettent aux équipes éducatives de prendre conscience de cet écart et de rejoindre les jeunes dans ce qui les anime... Il ne s'agit pas d'être ce que sont les jeunes mais de faire un pas vers eux afin de permettre aux adultes de mieux pouvoir assumer leurs missions et de maintenir un cadre qui donne des repères. L'équilibre à tenir est subtil. Rien ne serait plus dangereux que d'atténuer nos exigences de formation. Il faut

s'emparer des marges pour explorer d'autres modes, lieux, espaces, modalités de transmission. Mettre fin à l'atomisation des savoirs, au cadre horaire qui stérilise les établissements, créer des espaces de parole, former les adultes à cette écoute...

Quelles pistes avez-vous vous-même ouvertes pour oser accompagner autrement ?

T. L. : On essaie de mettre l'accent sur le développement des notions de compétences, c'est-à-dire beaucoup plus que le seul savoir qui n'en constitue qu'une partie. Notre équipe enseignante a mis au point une grille d'évaluation de 70 compétences, à laquelle les parents sont associés. Les notes ne sont pas écartées mais une mue progressive de l'évaluation a lieu. Aujourd'hui, il nous apparaît nécessaire d'aller chercher davantage encore ce que les jeunes sont capables de faire à l'extérieur de l'école, à la maison, en milieu associatif, sans être intrusifs, et de les amener à le restituer au service de leurs apprentissages. C'est vraiment à nos yeux une question clé. Pour les aider à devenir acteurs de leur propre progrès, il existe à Saint-Louis beaucoup de remédiation, de temps-ressources et même un centre de ressources mettant à la disposition du jeune des moyens pour s'outiller lui-même sur le plan scolaire, approfondir ses connaissances, ainsi qu'un espace collectif pour échanger avec d'autres jeunes et adultes. Nous avons aussi des réunions parents-enseignants axées sur le travail des compétences beaucoup plus que sur le mode bulletin ou bilan de scolarité... et de nombreuses relations entreprises-jeunes sur les modalités d'attestation et de validation d'un certain nombre de compétences. Bien sûr, cela pourrait amener d'autres dispositifs dans l'optique d'une détermination progressive au fil de leur parcours.

X. G. : La clé pour nous, c'est la dynamique de projets. Parmi ceux-ci, le projet passeport-recherche, soutenu par le conseil régional, engage une vingtaine de jeunes de seconde dans un travail sur des thématiques communes avec des chercheurs nantais de haut niveau. Cela les mobilise très fortement et reste gravé en eux bien au-delà de la seconde, le tout, en faisant les apprentissages prévus dans les référentiels ! Un autre projet nous tient particulièrement à cœur : le « permis de réussir » que nous avons commencé à mettre en œuvre avec les élèves de seconde. L'idée est de les inciter à recenser leur niveau de maîtrise dans les compétences attendues au sein de l'enseignement supérieur afin qu'ils parviennent progressivement à poser un regard sur leur parcours et à se fixer des objectifs. Pour les soutenir dans ce processus d'allers-retours, tout sauf statique, des temps de pause ont déjà été fixés dans le calendrier de l'établissement pour offrir une relecture des parcours. Trois fois par an, on s'arrête une demi-journée et les adultes se rendent disponibles pour chacun des jeunes. Cet outil pose la question de l'accompagnement par les adultes du lycée, de la relation duelle, de l'engagement, de la prise de responsabilité...

Aujourd'hui, comment transmettre cette démarche d'exploration à la fois réflexive et pratique ?

X. G. : L'enjeu est central. Il revient au chef d'établissement d'accompagner progressivement les enseignants et l'équipe

pédagogique dans cette dynamique et à se mettre au clair sur ce que l'on entend par la notion de réussite. En dématérialisant, en sécurisant et en s'installant sur de longues périodes, il a ce pouvoir de « donner l'envie de » et ensuite « les moyens de » tant sur le plan matériel qu'organisationnel... Il peut créer par exemple des occasions pour que tous les adultes de la communauté puissent vivre à leur tour des partages d'expériences, des rencontres thématiques, des temps de pause...



Catherine Malinge, chargée de mission 2^{de} degré à la DDEC de Vendée

CATHERINE MALINGE, chargée de mission 2^{de} degré à la DDEC de Vendée : Comment transmettre effectivement ces nouveaux cadres de référence à des communautés éducatives elles-mêmes sous tension ? Il y a urgence. De ma place, il s'agit de permettre aux enseignants et chefs d'établissement de se rendre disponibles à cette prise en compte, en commençant par apaiser leurs inquiétudes. Des informations ont déjà été diffusées dans le diocèse auprès des communautés au sens large.

Propos recueillis par A. S.

L'ÊTRE EN DEVENIR EST FONDAMENTAL

Définir, comme le fait notre projet éducatif, la personne comme un être en devenir, c'est souligner un inachèvement qui constitue à la fois sa faiblesse et sa force. Sociologues, théologiens et psychologues ont analysé ce paradoxe. Les éducateurs, eux, doivent y répondre au quotidien.

L'enseignement catholique revisitant les fondamentaux de son projet éducatif a défini la personne comme un être en devenir. Avant de tenter de cerner quelques points de repère anthropologiques à destination des éducateurs qui accompagnent les jeunes, arrêtons-nous un instant sur cette affirmation qui peut sembler une évidence alors qu'elle mérite une réflexion plus approfondie.

Si la personne est un être en devenir, alors elle est, par définition, inachevée : « *L'homme naît pour naître à lui-même* », comme le dit Albert Rouet¹. Si l'homme naît peu à peu à lui-même, alors la personne ne se définit pas, elle est en marche vers elle-même, jamais réductible à ce qu'elle montre, à ce qu'elle dit, à ce qu'elle fait. Christoph Theobald voit dans ce présupposé anthropologique l'un des fondamentaux du message chrétien : « *Le présupposé anthropologique sur lequel se construit tout le discours biblique est le caractère radicalement inachevé de l'être humain tout au long de son existence* ». »

La construction de soi, la quête de l'identité ne va pas de soi dans un monde incertain et face à toutes les affaires de l'existence. « *Les personnes narcissiquement fragiles, plus nombreuses aujourd'hui, ont, comme dans un cercle sans fin, une attente de "renarcissisation" continue. La demande d'être reconnu par l'autre dans ce qu'on est profondément est actuellement de plus en plus importante. Dans notre monde, nous avons tous à tracer notre trajet-*

toire singulière, paradoxalement, la demande sociale la plus exigeante aujourd'hui, c'est d'être soi-même. L'interrogation sur sa propre valeur est liée à cette injonction contemporaine de devoir être soi dans l'idéologie de l'épanouissement... Nous avons beaucoup moins qu'avant de soutien venant de l'extérieur. Notre société est moins "contenante"; chacun est renvoyé à son initiative personnelle, mais il attend néanmoins beaucoup des autres qui doivent lui apporter des éléments concrets sur lesquels s'appuyer dans l'immense tâche d'exister »², écrit Jacques Arènes.

POINTS D'APPUI

Les analystes de l'hypermodernité parlent même aujourd'hui de vide, de mésesstime de soi, de « *fatigue d'être soi* » selon l'expression désormais célèbre d'Alain Ehrenberg. De plus, la valorisation de soi se trouve élevée au rang d'impératif, Robert Castel montre que l'individu hypermoderne tend à osciller entre deux limites : « *l'individu par excès* », enfermé dans son image narcissique, et « *l'individu par*

défaut », dominé par la mésesstime de soi, impuissant à assumer seul ce modèle de réalisation. Jean Caron parle d'« *une société qui valorise à tel point l'individu et son indépendance souveraine ne peut qu'engendrer de manière massive chez les individus, dont elle surestime les forces, le sentiment amer de ne pas être à la hauteur* »³.

« Les profs, ils sont dans le faux... ils font de quelques personnes une généralité. »
Une élève de troisième.

« Je ne veux pas être appelé quelque chose. »
Un élève de collège à qui l'on fait passer des tests.

« Après ce stage, je ne suis plus la personne que j'étais avant, les profs, ils veulent rien voir. »
Une élève de seconde.

« Les profs, ils me parlent comme j'étais l'année dernière, c'est pas juste. »
Un élève de cinquième.

L'être se construit peu à peu, mais il a peur de ne pas y parvenir, il peut être déstabilisé et voir l'estime de lui-même mise à rude épreuve. Il cherche dans le regard de l'autre l'assurance de son existence, il est dans l'attente de la reconnaissance et ceci touche autant les adultes que les jeunes. Jacques Arènes parle, on l'a vu, de « *tâche* » en évoquant la construction de l'identité personnelle. Marcel Gauchet, quant à lui, emploie le mot « *chemin* » pour définir ce qui attend l'homme contemporain : « *La pathologie typique de l'ancien mode d'institution était la névrose, l'interiorisation de l'inertie, la constitution de soi autour de l'autorépression. La rançon caractéristique du nouveau, c'est l'impossible entrée dans la vie. Son trouble emblématique, ce n'est plus le déchirement intérieur, mais l'interminable chemin vers soi-même* ». »

Dans ce contexte, les éducateurs s'interrogent, perplexes bien souvent face à des jeunes paradoxaux dans leurs demandes et leurs attitudes. Si les apports des sociologues, des psychologues, des théologiens que nous avons invités ici pour nous éclairer, ont quelque pertinence, il nous semble maintenant nécessaire de prolonger la réflexion pour aborder les conséquences de ces fondamentaux sur les attitudes à promouvoir au quotidien dans les relations avec les jeunes.

En effet, malgré toutes nos bonnes intentions, qu'il ne faut pas mettre en doute, malgré nos efforts, nous avons, en fait, le plus grand mal dans la réalité à accepter la vie comme un chemin non tracé et la personne comme un être en construction. Nous pensons trop que pour être sérieux, pour ne pas leurrer les élèves, il faut tenir compte de ce qui existe déjà, de ce que l'on nomme la réalité, induisant ainsi, presque inconsciemment, qu'elle s'impose sans pouvoir changer. Certes, tout n'est pas possible et le déjà-là est important, mais l'on devrait aussi et surtout le convoquer pour chercher les points d'appui et non pour

« Pourquoi travailler ? De toute façon, c'est mort pour faire ce que je veux, ils ne veulent pas me donner une chance, il n'y a que les notes qui comptent. »
Un élève de seconde.

« Une école qui fait réussir, c'est une école avec des profs passionnés, proches, à l'écoute, qui détendent et ne stressent pas, qui croient en nous, qui ne nous jugent pas seulement sur les notes mais sur la motivation et le comportement. »

Les élèves du Lycée Notre-Dame - Le Ménimur, Vannes (Morbihan).

pétrifier le présent. Il nous semble très important d'ouvrir des portes et surtout de ne pas réduire une personne à ce que l'on croit savoir sur elle : *« Ce que l'on sait de quelqu'un empêche de le connaître⁶ »*, nous dit, avec une grande sagesse, Christian Bobin. La qualification d'une personne à partir de ce qui émerge de sa personnalité, la prévision du futur à partir du passé et du présent ne vont pas dans le sens des points de repère que nous avons succinctement rappelés.

TOUJOURS EN MARCHÉ
S'il nous semble si important de parler de détermination progressive et non d'orientation (au singulier), c'est pour bien marquer le devenir possible de toute personne malgré les déterminismes, les pesanteurs, les habitudes, les référents culturels, les clivages de toute sorte. Croire en l'avenir, c'est accepter de ne pas savoir, c'est parier sur les potentialités, les découvertes et les ressorts cachés. Rien n'est sûr, rien n'est déjà écrit. Comme nous l'avons dit plus haut, grâce à nos grands témoins issus de spécialités très différentes, l'homme contemporain reçoit beau-

« Réussir, c'est comprendre, c'est faire quelque chose de très long et de très difficile, c'est faire une chose pour laquelle on ne pensait pas être capable. »

École Sainte-Hélène, Artonne (Puy-de-Dôme)

« Peut-être que tu n'es pas croyant peut-être que t'y penses tout le temps, Mais sache que Dieu, Il est vivant, Il veut te parler maintenant, Parfaitement Il te connaît, Et Il t'aime tel que tu es, Il veut te prendre la main, Pour avancer sur ton chemin. »
LEAP Les Buissonnets, Capestang (Hérault)

coup moins qu'avant son identité et la construit par lui-même tout au long de sa vie à condition qu'il rencontre des personnes qui le regardent, y compris contre lui-même quand il doute, comme un être toujours en marche et jamais enfermé dans son passé.

Pour conclure, laissons-nous interroger par cette belle méditation de Maurice Bellet qui propose de nommer toute personne, y compris nous-même du beau nom d'advenant : *« La personne, si je lui donne un nom, ce nom ne peut que coïncider avec l'Ouvert et en lui s'annonce le par-delà tout Nom. Il nous faudrait comme un regard pur, une oreille nue, capable de voir et d'écouter en tout être humain et en moi-même l'advenant, le Venant qui ne cesse de défaire ce que l'on fait de lui. Celui qui vient est ouvert, jamais posé et déposé mais toujours advenant⁷. »*

Christiane Durand

1. Archevêque émérite de Poitiers.
2. Conférence dans le cadre du Cerias, en mars 2003. C. Theobald est professeur de théologie fondamentale et dogmatique aux facultés jésuites de Paris-Centre Severs.
3. J. Arènes, « Impossible estime de soi ? », *Christus*, n° 232 (octobre 2011).
4. J. Caron, « Les contradictions de l'individualisme », *Christus*, n° 232 (octobre 2011).
5. M. Gauchet, « L'enfant du désir », *Le Débat*, n° 132 (novembre-décembre 2004).
6. C. Bobin, *Les Très-Bas*, Gallimard, 1992.
7. M. Bellet, *La translation - Croissants (ou non), passons ailleurs pour tout sauver !*, Bayard, 2011.

DANS UN CHAMP D'EXPLORATION

Accompagnement, dialogue avec l'élève, portfolio, associations de compétences, pédagogie de l'estime et de la reconnaissance... En matière d'éducation à l'orientation, les enjeux et modalités des nouveaux dispositifs institutionnels doivent être mis en perspective.

L'accompagnement à l'orientation n'est pas, pour l'école, une tâche parmi d'autres. Les établissements catholiques d'enseignement voient là le cœur de leur projet éducatif.

S'orienter, c'est chercher son orient, éprouver son désir d'être et d'agir, oser réfléchir au sens qu'on veut donner à sa vie. La gravité de la situation socio-économique accentue naturellement la préoccupation de l'insertion professionnelle. Mais, comme l'a bien souligné le colloque de Clermont-Ferrand, on ne peut désolidariser parcours scolaire et parcours de vie. L'enjeu est donc bien de ne pas isoler l'orientation scolaire d'un processus éducatif général, pour aider chacun à construire un parcours original.

RESSORTS

INDISPENSABLES

De plus en plus de ressources documentaires sont aujourd'hui disponibles grâce, notamment, à l'Onisep¹. Mais plus les ressources externes sont nombreuses, plus il faut resourcer les modes d'accompagnement de l'école. Tout jeune vit entre le réel, la représentation qu'il en a – à partir de stéréotypes bien souvent véhiculés par la famille, les médias, les copains... – et, heureusement, des rêves, un idéal... Aux adultes de l'accompagner dans cette tension. Le réel doit être mieux compris en déplaçant les représentations. Le

rêve doit, bien souvent, s'affronter à la réalité. Mais les limites du réel peuvent aussi s'ouvrir par l'audace que peut donner le rêve. L'accompagnement à l'orientation est alors, pour les enseignants, ce lieu privilégié pour redécouvrir la belle fonction de pédagogie. Ce terme, étymologiquement, dit bien l'« art de la conduite » et désignait le rôle donné au serviteur d'une maisonnée grecque, d'accompagner l'enfant chez le maître. Mais le pédagogue, bien rapidement, fit beaucoup plus qu'assurer la sécurité de l'enfant qu'on lui confiait. Sur le chemin de l'aller, il préparait le jeune enfant à se rendre disponible à l'enseignement qu'il allait recevoir. Sur le chemin du retour, il demandait à l'enfant de lui faire le récit de ce qu'il venait d'apprendre, il le faisait « réciter »... et favorisait ainsi grandement le travail d'appropriation. À côté de la posture frontale liée à la transmission magistrale, s'imposa cette nécessité du « côte-à-côte », permettant l'écoute, l'attention bienveillante articulée à l'exigence, et le dialogue personnalisé qui fonde l'accompagnement.

Dialoguer avec l'élève, c'est aussi le faire cheminer dans l'évaluation. Évaluer, c'est donner de la valeur, avant de désigner les manques, les insuffisances, les lacunes, même s'il faut aussi, bien entendu, aider l'élève à prendre

conscience de ses limites et à apprécier les dépassements possibles. L'évaluation peut ainsi participer à une pédagogie de l'estime et de la reconnaissance, ressorts indispensables pour qu'un jeune ose se mettre en chemin, en projet, en travail d'avenir.

L'éducateur doit accompagner, dans la durée, un projet qui se construit progressivement par des essais, des erreurs, des tâtonnements, des retours en arrière. Le portfolio qu'est le *Meбclassеur* proposé par l'Onisep est alors un outil utile, puisqu'il permet bien de faire mémoire de ces chemins empruntés. Il faut, à la fois, inviter le jeune à choisir ce dont il veut garder trace et l'aider à articuler ce qu'il retient pour y lire les éléments d'un parcours qui se structure peu à peu. La mémoire n'est utile que si elle se fait récit, pour favoriser la maturation d'un projet et la croissance de la personne.

Continuons à

changer le regard

sur la personne,

en nous montrant

attentifs aux

fragilités et

aux possibilités

de devenir

de chacun.

de l'enseignement catholique : *L'accompagnement à l'orientation pour rendre chacun acteur de ses choix : les communautés éducatives ouvertes sur le monde s'engagent*². Ce texte indique notamment deux pistes stratégiques : l'accompagnement à l'orientation n'est pas l'affaire de quelques spécialistes, mais de l'ensemble d'une communauté éducative ; l'accompagnement à l'orientation ne se résume pas à quelques actes isolés à différents paliers de la scolarité mais exige un engage-

ment dans la durée, dès l'entrée à l'école.

CAP INSTITUTIONNEL

Cette démarche éducative constitue plus que jamais un champ d'exploration, à partir des résolutions des Assises. Contre-normes à changer le regard sur la personne, en nous montrant attentifs aux fragilités et aux possibilités de devenir de chacun³. Inscrivons ce processus éducatif dans une école des ruptures et des seuils, dans une école de toutes les intelligences, dans une école sans murs⁴. Et à l'école de la liberté⁵, il s'agit bien d'inscrire l'accompagnement à l'orientation dans la formation des libertés personnelles. Ainsi, les établissements catholiques d'enseignement s'engagent résolument dans l'accompagnement à l'orientation, répondent à une exigence majeure du système éducatif dont ils sont partenaires associés. La convention passée avec

l'Onisep souligne cette détermination. Mais cette démarche n'a de sens que si elle s'inscrit dans l'engagement éducatif spécifique de l'enseignement catholique.

Le cap institutionnel est donc fixé :

— Mettre en place dans chaque établissement des équipes d'accompagnement à l'orientation, en s'appuyant sur l'assistance nécessaire des directions diocésaines et du département Éducation du Secrétariat général.

— Faire de l'accompagnement à l'orientation un champ de formation prioritaire : formation accrue des professeurs principaux ; poursuite de la formation des parents responsables de BDI ; formation à la constitution et à l'animation d'équipes d'accompagnement...

— Poursuivre, dans les observatoires pédagogiques régionaux, le recueil et l'écoute de paroles de jeunes et de tous les acteurs de l'école, pour mieux comprendre les nouveaux défis anthropologiques contemporains.

— Construire un partenariat avec l'Onisep, non pas en « s'abonnant » à un service, mais en intégrant ce service dématérialisé de l'orientation dans un site collaboratif conçu par l'enseignement catholique et structuré à partir de notre projet propre. Progressivement, et grâce à la mutualisation, seront proposés des guides pour construire et relire son portfolio, des tests de connaissance de soi, des guides d'entretien personnels, des guides d'observation pour les stages en entreprise...

et des textes de réflexion sur les enjeux de l'orientation. Dans un environnement marqué par la complexité et l'incertitude, l'accompagnement à l'orientation est le fondement d'une formation tout au long de la vie.

Claude Bernier

1. Office national d'information sur les enseignements et les professions.
2. Texte voté au Comité national de l'enseignement catholique du 3 juillet 2009, édité par le Sgec (septembre 2009).
3. « Changer de regard », ECA hors série (août 2006).
4. Journée nationale des Assises, 1^{er} décembre 2001.
5. « A l'école de la liberté », ECA hors série (août 2009).

POUR ALLER PLUS LOIN

DES LIVRES

- Miguel Benasayag, *La fragilité*, La Découverte, 2004.
- Éric Deschavanne, Pierre-Henri Tavoillot, *Philosophie des âges de la vie*, Grasset, 2007.
- François Dubet, *Les places et les chances - repenser la justice sociale*, Le Seuil, 2010.
- Marie Duru-Bellat, « Incertitudes et effets pervers de l'inflation scolaire », in Jean-Louis Derouet et Marie-Claude Derouet-Besson (dir.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Peter Lang/INRP, 2009, pp. 47-61 (article disponible en ligne).
- Jean-Paul Gaillard, *Enfants et adolescents en mutation*, ESF, 2012.
- Michel Maffesoli, *Le réenchantement du monde : une éthique pour notre temps*, La Table Ronde, 2007.
- Michel Maffesoli, *Le temps des tribus*, La Table Ronde, 2000.
- Dr Xavier Pommereau, *Nos ados.com en images - comment les soigner*, Odile Jacob, 2011.
- Jean Viard, *Nouveau portrait de la France : la société des modes de vie*, L'Aube, 2012.
- Jean Viard, Ugo Rollin, *Éloge de la mobilité*, L'Aube poche, 2011.

UN RAPPORT

- Cour des Comptes : *L'Éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, La Documentation française, 2010.

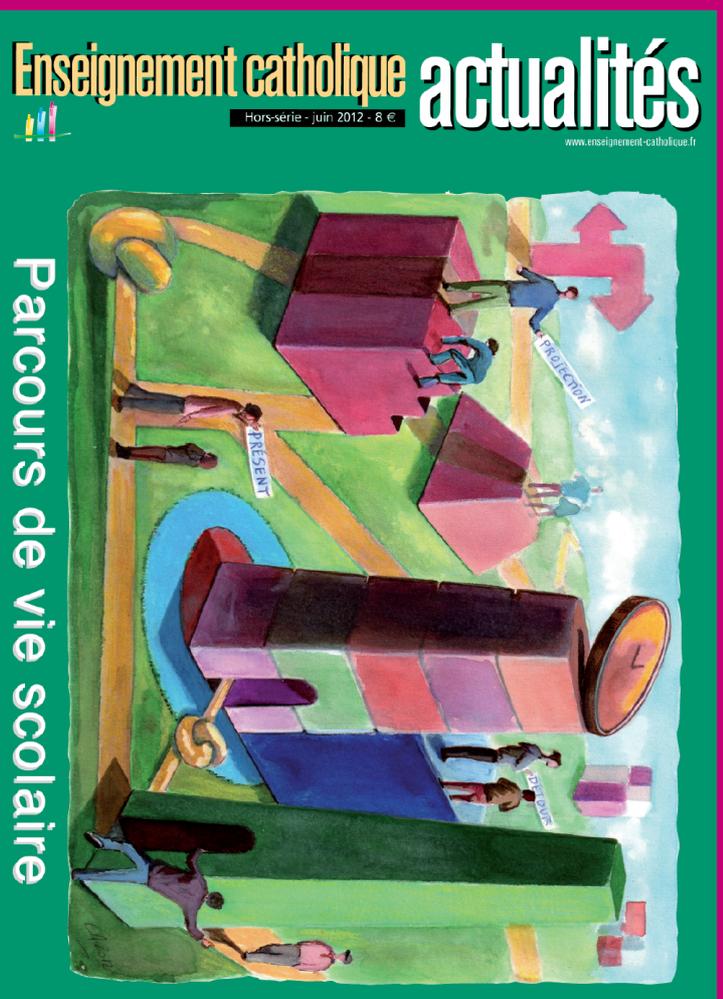
DES REVUES

- Marcel Gauchet, « L'enfant du désir », *Le Débat* n° 132.
- *Projet* n° 322 : « Famille cherche société ».

UN SITE

- <http://departementeducation.enseignement-catholique.fr/depeduc>

Un hors-série pour avancer



BON DE COMMANDE « PARCOURS DE VIE SCOLAIRE » 8 € l'exemplaire

Nom / Établissement :

Adresse :

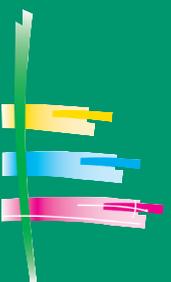
Code postal : Ville :

Souhaite recevoir : ex. à 8 €. 6 € l'ex. à partir de 10 ex. (frais de port compris).

5 € l'ex. à partir de 100 ex. (frais de port non compris). Ci-joint la somme de : €,

par chèque bancaire à l'ordre de SGEC PUBLICATIONS. À adresser à :

Sgéc, Service publications, 277 rue Saint-Jacques - 75240 Paris Cedex 05. Tél. : 01 53 73 73 71.



www.enseignement-catholique.fr

Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 277 rue Saint-Jacques, 75240 Paris Cedex 05 Tél. : 01 53 73 73 71 - Fax : 01 46 34 72 79.
Vincent Imprimeries, 26 avenue Charles-Bedaux, BP 4229 - 37042 Tours Cedex 1. Reproduction interdite.