

Les Cahiers de L'Éducation

N° 32

L'orientation : de la sanction au rite d'initiation

Résumé :

La question de l'orientation se pose à tous les enfants qui entrent dans l'adolescence et par ricochet, à tous leurs parents. Elle se pose aussi à l'institution scolaire qui s'efforce de transmettre aux premiers les savoirs indispensables pour s'intégrer dans la société et peut, seule, en contrôler l'acquisition. Enfants, parents, école, tels sont les trois acteurs qui, ensemble, essaient d'accoucher du bon scénario d'orientation au terme de procédures d'échange complexes qui supposent bien souvent concertation, dialogue, répartition des rôles et division sociale du travail. En théorie, l'orientation scolaire obéit à un principe : ouvrir à tous les enfants la plus grande réussite professionnelle dont ils sont capables. Mais derrière les principes affichés, force est de constater la faiblesse et l'insuffisance des dispositifs existants.

Plus que d'une insuffisance de moyens c'est en réalité d'une insuffisance d'ambition dont souffre aujourd'hui le système français d'orientation. Contre une orientation mécanique réduite au seul entérinement des résultats portés sur le bulletin, l'auteur plaide ici pour une conception vivante de l'orientation fondée sur la prise en charge par l'élève de son propre destin scolaire. Cette démarche participative invite l'élève à devenir autobiographe, non pas de ce que la vie a fait de lui, mais de ce qu'il souhaite en faire pour lui. Penser l'orientation comme un processus d'expression et un accomplissement de soi plutôt que comme un processus d'entérinement du regard porté sur soi par les autres, faire de l'orientation un processus dynamique permettant d'aider les enfants à enfanter l'homme qu'ils veulent devenir à partir de l'élève qu'ils ont été, tel est selon l'auteur la voie qu'il convient de suivre pour redonner à l'école sa mission et sa vocation éducative intégrale.

Novembre 2009

Par Francis Marfoggia, professeur de lycée, agrégé de philosophie, chargé de recherche à l'IRIE .

120, boulevard Raspail
75006 Paris
www.recherche-education.org

Contact :
contact@recherche-education.org
Tél. : 01 45 81 22 67
Fax : 01 45 89 67 17

 IRIE © 2009 IRIE
Tous droits réservés

Sommaire

page 5	<u>Introduction</u>
page 8	<u>1- Paradoxe de l'orientation scolaire</u>
page 10	<u>2 - Du projet professionnel à l'épanouissement de "soi"</u>
page 12	<u>3 - Alternative de l'épanouissement de soi</u>
page 14	<u>4 - L'option de la reconnaissance</u>
page 16	<u>5 - De l'orientation en général</u>
page 18	<u>6 - Mise en œuvre avec les enfants</u>
page 24	<u>7 - Lancement avec tous les acteurs</u>
page 29	<u>Bibliographie</u>

Introduction

« Quand je considère la petite durée de ma vie, absorbée dans l'éternité précédente et suivante, le petit espace que je remplis, et même que je vois, abîmé dans l'infinie immensité des espaces que j'ignore et qui m'ignorent, je m'effraie et m'étonne de me voir ici plutôt que là, car il n'y a point de raison pourquoi ici plutôt que là, pourquoi à présent plutôt que lors. Qui m'y a mis ? Par l'ordre et la conduite de qui ce lieu et ce temps a-t-il été destiné à moi ? »

PASCAL, Pensées

« André, le frère de Simon-Pierre, était l'un des deux qui avaient entendu les paroles de Jean et suivi Jésus. Il rencontre en premier lieu son frère Simon et lui dit : « Nous avons trouvé le Messie » — ce qui veut dire Christ. Il l'amena à Jésus. Jésus le regarda et dit : « Tu es Simon, le fils de Jean ; tu t'appelleras Céphas » — ce qui veut dire Pierre »

JEAN I, 40-42, Évangile

Le congrès national des Associations de parents d'élèves de l'enseignement libre de 2009 vient d'exprimer la volonté des parents de s'associer au processus d'orientation de leurs enfants. S'inscrivant dans la réflexion de l'enseignement catholique, cette volonté va se concrétiser par la création d'équipes d'accompagnement dans les établissements. Nous ne pouvons que saluer l'annonce de cette décision et la conviction qui la porte. Toutefois, le projet de cet accompagnement ne nous semble pas apporter une réponse adaptée au problème. D'une part, parce qu'il entérine l'organisation actuelle de l'orientation en plaçant simplement les parents dans une position de partenaires, ce qui pérennise, contre leurs intentions déclarées de la recentrer autour de la construction d'un parcours de vie, le principe selon lequel la question de l'avenir se pose d'abord et avant tout aux élèves. D'autre part, parce que, soucieux de favoriser une orientation choisie, il se propose de la préparer très en amont, dès l'école primaire, ce qui entérine l'idée qu'elle dépend essentiellement des apprentissages faits à l'école. L'inquiétude légitime des parents nous semble porter clairement l'inspiration de ce projet, ce pourquoi nous nous proposons de réfléchir plus sereinement et de recentrer la réflexion nécessaire sur l'orientation autour de la grande mutation qu'elle devrait représenter pour l'enfant : la sortie de l'enfance et l'entrée dans le monde des « grands ».

« Les projets actuels en vue d'améliorer l'orientation visent à favoriser une orientation choisie, mais se proposent de la préparer très en amont, dès l'école primaire, ce qui entérine l'idée qu'elle dépend essentiellement des apprentissages faits à l'école. »

« La question de l'orientation se pose à tous les enfants qui entrent dans l'adolescence et par ricochet, à tous les parents ainsi qu'aux enseignants. Elle engage l'école à travers tout un ensemble d'acteurs et de dispositifs : BDI, CIO, COP... »

La question de l'orientation se pose à tous les enfants qui entrent dans l'adolescence et par ricochet, à tous leurs parents. Elle se pose aussi à l'institution scolaire qui s'efforce de transmettre aux premiers les savoirs indispensables pour s'intégrer dans la société et peut, seule, en contrôler l'acquisition. Enfants, parents, école, voilà les trois acteurs qui, ensemble, essaient d'accoucher d'un bon scénario d'orientation et qui, pour y parvenir, se répartissent le travail : les uns informent l'enfant des métiers et des filières, lui font prendre conscience de ses possibilités au regard de ses résultats ; les autres l'encouragent à avoir de l'ambition ; le seul directement concerné comprend, au milieu de toute cette agitation, que le temps presse et qu'il faudra bien que l'affaire soit tranchée. Pour aboutir tant bien que mal, les uns et les autres disposent d'un certain nombre d'outils : il y a les BDI (bureaux d'information et de documentation) des établissements scolaires, les CIO (centres d'information et d'orientation) où l'on peut consulter un COP (conseiller d'orientation psychologue), des sites dédiés sur Internet, des salons et des magazines pour présenter écoles et formations, mais aussi des logiciels qui aident l'enfant à se connaître, des fascicules qui l'éduquent au choix, des coachs venus des entreprises qui profitent de l'anxiété des plus aisés. Toute cette batterie montre, non seulement l'importance que tout le monde accorde à la question de l'orientation, mais aussi et surtout à quel point chacun a besoin de se rassurer et de trouver une réponse à ses inquiétudes.

Pourtant, si l'on ne peut que se réjouir de l'inscription de l'orientation au registre des questions importantes, si l'on ne peut que comprendre et partager les inquiétudes de chacun, il se pourrait que le désir légitime de les apaiser ne donne pas lieu à autant d'enthousiasme. Car l'inquiétude s'empare de nous quand, devant toutes les possibilités offertes et pressés d'en choisir une, nous avons peur de nous tromper et quand, spectateur du choix d'un autre et incapable de l'anticiper nous redoutons d'avoir à en souffrir. En un mot, l'inquiétude surgit en nous par et devant la liberté, la nôtre comme celle des autres. Ce pourquoi, elle grandit quand la liberté augmente et s'apaise quand elle diminue ou, pour dire la même chose autrement, plus on développe d'outils pour apaiser son inquiétude, moins la liberté peut s'affirmer et moins on dispose d'outils pour apaiser cette inquiétude, plus la liberté peut se faire entendre. Pour apaiser complètement notre inquiétude, il faut donc étouffer notre liberté. voilà notre drame ! Osons alors le dire : les outils qui permettent d'apaiser l'inquiétude des acteurs de l'orientation étouffent la liberté de l'enfant. En inscrivant inévitablement sa parole dans une trajectoire qui, partant de son passé, écrit et conservé dans les archives de l'école, vise nécessairement une case de l'offre sociale de formation, ils déposent l'enfant de la liberté d'écrire lui-même sa vie. La thèse que nous proposons

inquiètera donc, mais nous appelons chacun à ne pas céder au désir de l'apaisement : s'orienter, c'est devenir *autobiographe*, non pas de ce que la vie a fait de nous, mais de ce que nous voulons en faire. Nous concédons d'entrée toutes les objections gravitant autour du constat de la difficile expression des enfants, constat qui semble légitimer, parfois même à leurs yeux, que bien d'autres parlent en leur nom. Mais reconnaître une difficulté d'expression ne veut pas dire préjuger que les enfants n'ont rien à dire, seulement qu'ils ont du mal à s'exprimer. L'enfant se définit comme celui qui ne parle pas, celui dont on parle et à qui l'on parle. Or, la question de l'orientation qui marque la sortie de l'enfance doit ouvrir pour lui le temps de la parole. Il serait donc désastreux, en la lui posant, de continuer à lui imposer le silence ou de l'encourager à le garder.

Il est de bon ton, après l'énoncé d'une thèse, d'annoncer un plan. Nous aimerions, pour une fois, déroger à cette règle pour ne pas assimiler ce texte aux strictes productions intellectuelles. Bien sûr, on ne se refait pas. Nous savons que le lecteur comprendra rapidement qu'il a été écrit par un professeur de philosophie. Pourtant, la question de l'orientation ne ressemble pas aux questions ordinaires du philosophe qui peuvent attendre l'éternité pour être résolues : elle est bien plus urgente et projette l'esprit dans l'inquiétude. Ce pourquoi, justement, nous voulons éviter le ton professoral qu'adoptent ceux qui ne se trouvent pas directement concernés par une question. Cette inquiétude que nous portons avec le lecteur et avec tous les enfants, nous n'avons pas l'intention de la cacher. Bien au contraire, nous avons choisi de la montrer tout de suite en plaçant en exergue un bref passage de Pascal qui l'exprime si bien. Ce sera, avec l'extrait de l'*Évangile* de saint Jean, les seules références que nous donnerons. Nous avons donc délibérément choisi de ne pas rédiger ce texte comme une démonstration, mais plutôt comme une conversation réunissant des hommes et des femmes de tous horizons et qui, fondamentalement, ne partagent que l'inquiétude de l'orientation et que le bon sens pour se comprendre. Nous avons donc évité le jargon philosophique et tenté de formuler seulement les objections qui auraient surgi dans un échange vivant d'idées. Il en manque certainement, comme il en manque toujours. Nous lancerons le débat par un paradoxe, comme dans toute fructueuse conversation. La suite s'enchaînera au gré des précisions et des objections.

« la question de l'orientation qui marque la sortie de l'enfance doit être pour l'enfant le temps de l'ouverture à la parole. Il serait désastreux, en la lui posant, de continuer à lui imposer le silence ou de l'encourager à le garder. »

1 Paradoxe de l'orientation scolaire

« La première grande échéance est celle de la troisième. Pressée par le temps et par le désarroi de l'élève, parfois par son silence, l'école se trouve alors souvent obligée de l'aider dans sa réflexion, parfois de la conduire à sa place. »

L'orientation scolaire obéit à un principe : ouvrir à tous les enfants la plus grande réussite professionnelle dont ils sont capables. Voilà l'ambition de l'école, nonobstant ce qu'en pensent les mauvaises langues qui la soupçonnent du contraire. Ce pourquoi, elle mobilise toutes les forces disponibles pour identifier le projet des enfants afin de déterminer rapidement le meilleur cursus d'études pour le réaliser. Si l'on s'attache à l'ordre des intérêts psychologiques, le triptyque de l'orientation scolaire se décline comme suit : réussite, projet professionnel, cursus ; mais si l'on retient l'ordre des priorités méthodologiques, le triptyque devient : projet professionnel, cursus, réussite. Pratiquement, on ne va pas de la réussite au projet mais du projet à la réussite. Tous les acteurs concernés par la question entrent du coup dans l'inquiétude du projet par lequel commence tout processus d'orientation.

Les enfants sortant, pour la plupart, en fin de troisième, du parcours scolaire obligatoire, cette classe marque la fin du chemin tout tracé, du chemin qu'ils ne choisissent pas, donc, en même temps, le début des grands choix d'orientation. Pour éviter d'entrer dans une mauvaise filière, le collégien doit donc construire au plus vite son projet professionnel — d'autant plus vite qu'il a moins de chance de rester dans une filière générale. Mais, la plupart du temps, il sait seulement qu'il aime telle ou telle discipline et qu'il a du mal en telle ou telle autre. Il n'a souvent pas la moindre idée du métier qu'il veut faire (nous ne retenons pas comme idée de métier la sempiternelle passion pour les pompiers, les vétérinaires, etc.). Ce pourquoi, l'école se trouve rapidement obligée de le presser d'en avoir une. Devant l'urgence des échéances qui approchent, on comprend qu'elle puisse aller jusqu'à harceler les enfants pour avoir une réponse et, pour les aider à la formuler, qu'elle utilise toutes les ressources dont elle peut disposer : entretiens, conférences métiers, logiciels de connaissance de soi, bulletins.

Toutefois, par cette urgence dans laquelle elle entre et à laquelle elle doit bien répondre, l'école change quelque peu le sens de l'orientation. Pressée par le temps et par le désarroi de l'élève, parfois par son silence, elle se trouve obligée de l'aider dans sa réflexion, parfois de la conduire à sa place. Mais comment peut-elle s'y prendre pour déterminer ce que l'enfant veut faire ?

Que connaît-elle de ses aspirations ? Rien ! Mais elle pense connaître les moyens dont il dispose pour poursuivre ses études. Cet élève, elle le connaît depuis des années, elle l'a vu travailler, elle a mesuré ses performances et évalué ses marges de progression ! Bref, si elle ne sait rien de ses aspirations, elle peut au moins lui dire ce dont il est capable à partir des résultats qu'il a déjà obtenus. Tout est écrit là, sur le *bulletin*, et chacun s'accorde pour y reconnaître l'expression extérieure des facultés intérieures. L'orientation trouve par là le moyen le plus parlant et le plus efficace de pallier le silence de l'élève : il n'a plus besoin de parler car il a déjà tout dit, ses *résultats* parlent pour lui. Mais alors l'orientation bascule de la détermination d'un projet à une simple procédure d'enregistrement. Loin de constituer le premier mot d'une liberté qui s'éveille, elle se réduit à prononcer le dernier mot d'un parcours scolaire. Elle n'ouvre pas l'avenir mais perpétue le passé ; l'enfant qui croyait avoir la vie devant lui découvre qu'il l'a déjà dans le dos.

Ainsi, conditionnée par des performances intellectuelles mesurées dans les résultats scolaires, l'orientation se met au service de la *sélection*. Sans que personne ne le veuille vraiment, la nécessité de répondre à temps au calendrier fixé par l'organisation de la scolarité met en place un *système sélectif* qui oriente effectivement les élèves à partir de leurs résultats et non de leurs aspirations. Conséquence : les enfants ne choisissent pas réellement leur poursuite d'études, les bons élèves vont globalement au lycée général, les autres où ils peuvent. Pour les bons élèves, la question ressurgira en seconde et la procédure se reproduira : les meilleurs iront globalement en série scientifique, les autres où ils pourront. Ainsi se dessine ce que l'on nomme ordinairement la voie royale. Pourquoi ce nom ? Parce qu'en cette voie, aucune porte ne se ferme et, laissant l'avenir complètement ouvert, elle maintient seule l'inquiétude du projet.

On voit alors le paradoxe : l'orientation, telle qu'elle s'organise à l'école, consiste à sélectionner les élèves qui peuvent repousser leur orientation à plus tard. Ce qui équivaut à dire aux autres qu'ils doivent s'orienter parce qu'il ne peuvent plus attendre au regard de leur résultats. En d'autres termes, l'orientation s'impose comme une **sanction** : elle ne concerne pas tous les élèves, seulement ceux qui, par leur travail, n'ont pas montré qu'ils pouvaient retarder le moment du choix. Originellement pensée pour inscrire les enfants dans l'inquiétude du projet, elle se résume à dire aux uns qu'ils peuvent remettre cette inscription à plus tard et aux autres à leur signifier qu'ils auraient dû s'y inscrire bien plus tôt. « Pas encore temps » ou « plus temps », de toute façon l'inquiétude s'efface.

« l'exigence d'efficacité en même temps que le manque de temps ont conduit à privilégier un instrument d'orientation : le bulletin. Tout y est dit ! Rien n'y manque ! Et chacun s'accorde pour y reconnaître l'expression extérieure des facultés intérieures. »

2 Du projet professionnel à l'épanouissement de "soi"

« Le système d'orientation actuel oublie qu'il a pour mission d'orienter non point des élèves mais des enfants. »

Le paradoxe de l'orientation, l'effacement de l'inquiétude qu'il faudrait ouvrir, ne s'installe pas en raison de la malveillance des acteurs, mais en raison du sérieux et de la bonne volonté avec lesquels ils tentent d'organiser l'orientation. Ce pourquoi, devant cette perversion inévitable, il nous apparaît urgent de poser que **l'orientation ne peut relever de l'environnement scolaire**. Il ne peut donc s'agir d'orienter des élèves mais des enfants. On rétorquera que cette rectification va de soi, que chacun comprend parfaitement que l'élève est d'abord un enfant. Nous n'en doutons pas, mais, néanmoins, les pratiques témoignent que la conscience s'en estompe. Car, rappelons le fermement : **les enfants n'ont pas de bulletin, seuls les élèves en ont un !** Ne cachons pas la conséquence inévitable de ce rappel : le bulletin n'a pas à intervenir dans le processus d'orientation, car il témoigne du passé de l'élève, pas des aspirations de l'enfant. Si l'on veut que l'orientation lui pose réellement la question de son avenir, on ne peut aller chercher la réponse dans son passé. Le vieil élève qu'il n'est déjà plus n'a rien à dire de l'enfant qu'il est et de la promesse d'avenir qu'il porte. Le Christ nous le signale en changeant le nom de Simon en Céphas : le vieil homme doit mourir pour qu'une promesse d'avenir puisse se formuler¹.

Cette rupture que doit ouvrir l'orientation déplace la question de l'élève vers la personne. L'élève, c'est l'enfant pris dans les filets de l'environnement scolaire, enfermé dans des classes, confronté à des disciplines et des processus intellectuels. La personne, c'est l'enfant projeté dans la responsabilité de ses décisions, ouvert au monde, exposé aux relations, relation à soi-même et aux autres et éventuellement au Tout Autre, relations toutes médiatisées par la parole, ce qui l'invite bien évidemment à la prendre, donc à faire l'effort

1-La comparaison est certes ici osée mais elle manifeste bien combien en réalité le système scolaire tend, en enfermant l'élève dans des cases et dans des étiquettes prédéterminées et préconçues, à le réifier et à pétrifier en quelque sorte son devenir, pétrifiant ainsi son être et son évolution future. L'analogie ne vaut du reste qu'à la condition de concevoir le baptême dans son renouvellement quotidien (comme un processus en voie de perpétuelle réactualisation). En toute rigueur, l'entrée dans l'Eglise, consacrée par le don du baptême, est un acte irréversible qui ne se produit qu'une fois. On ne se fait pas baptiser tous les quatre matins. Tout à l'inverse, l'éducation de l'enfant se déploie dans la durée et la continuité. La répétition est la base de la pédagogie. De fait, c'est plutôt avec le temps de la catéchèse, moment de la répétition et de la préparation, qu'avec le don du baptême ou la confirmation que doit être comparé le temps de l'éducation. Dans les deux cas se joue un processus d'apprentissage qui se pense dans la durée et sollicite une progression.

de s'initier à l'expression de soi. Le déplacement de l'orientation de l'élève vers la personne en change donc radicalement le contenu. Invitant le « soi » à l'expression, l'orientation change de priorité : elle ne vise pas seulement la réussite professionnelle mais avant tout ce que nous visons par la formule énigmatique « réussir sa vie » (ce que les parents d'élèves appellent la « construction d'un parcours de vie », mais dont ils privent les enfants en ne les distinguant pas des élèves). Ces deux priorités ne s'opposent d'ailleurs pas, car la réussite de la vie comprend la réussite professionnelle, seulement elle ne s'y limite pas : elle n'est pas moins, mais plus.

Il faut donc bien inviter les enfants à quelque chose pour ouvrir le processus d'orientation, mais certainement pas à formuler un projet professionnel : il faut les inviter à s'exprimer. Certains ne verront pas la différence et penseront que la formulation d'un projet constitue une expression de « soi » ; d'autres trouveront si difficile de les faire parler qu'ils douteront de la possibilité de les faire s'exprimer. À la première objection nous répondrons que la différence surgit inévitablement par les questions posées. Le projet professionnel répond à la question « que veux-tu faire comme métier ? », l'expression de « soi » répond à la question « que veux-tu faire de ta vie ? ». D'entrée de jeu, l'invitation à l'expression interroge la vie, la vie éprouvée, vécue, qui a nécessairement du sens pour l'enfant ; un sens que n'a pas une nomenclature professionnelle. À la seconde, nous répondrons qu'il ne faut pas préjuger de la difficulté car, en réalité, nous n'avons jamais réellement demandé aux enfants de s'exprimer. Le silence qui répond à nos questions sur leur projet ne signifie pas qu'ils n'ont rien à dire, seulement qu'ils ne connaissent pas ce sur quoi on les interroge. Il en va tout autrement de la vie dont, malgré leur jeune âge, ils ont déjà une riche expérience.

En articulant la formule « réussir sa vie » à la question de l'expression de soi, nous en levons quelque peu le caractère énigmatique, car l'expression de soi représentant pour le « soi » indéniablement un épanouissement, cela permet de dire que la formule « réussir sa vie » se comprend comme « épanouissement de soi ». Certains verront en cet éclaircissement un surcroît d'obscurité et ils auront raison. Qu'est-ce que ce « soi » ? Qu'est-ce que son expression ? Nous répondrons, en première approche, que ce « soi » désigne la partie la plus profonde d'une personne humaine, non pas donc sa part superficielle qui partage les opinions courantes de la société dans laquelle elle vit, mais le foyer d'origine de toutes ses paroles véritables, ses paroles propres. Le surgissement de l'épanouissement de « soi » dans le processus d'orientation n'appelle pas une analyse approfondie de la nature du « soi » ; il rappelle seulement que l'expression du « soi », quelle que soit sa nature, doit constituer la première des préoccupations. L'orientation désigne le

« Plutôt que d'être un moment où l'on invite les élèves à formuler un projet professionnel, l'orientation devrait être un moment où l'on invite l'enfant à s'exprimer sur ses buts et sa vocation. »

mouvement par lequel le « soi » doit accéder à l'épanouissement qu'ouvre son expression, donc à une forme d'extension, un développement et pourquoi pas une satisfaction. Nous préciserons le sens de cet épanouissement en ouvrant l'alternative.

3

Alternative à l'épanouissement de soi

« La question de l'épanouissement de soi a longtemps été posée en terme de « plus être », plutôt que de « bien être ». »

L'épanouissement de soi est une préoccupation constante dans l'histoire des hommes, ce pourquoi il est aussi une vieille question philosophique. Les philosophes n'ont pas posé cette question en termes de « bien être » trop dépendant des sensations corporelles pour être assimilé au « soi », mais ils l'ont posé en termes de « plus être ». Des réponses différentes ont été apportées qui nous semblent s'inscrire toutes dans l'alternative : accroître sa puissance ou mériter la reconnaissance des autres. En d'autres termes, l'épanouissement de soi viendrait, soit de la perception claire qu'un sujet prend de l'accroissement de sa puissance d'agir (sur lui-même, les choses ou les autres), soit de la conscience qu'un sujet peut avoir de la valeur de ce qu'il fait pour les autres par la reconnaissance que ces derniers lui adressent en retour (ce qu'il ne faut pas confondre avec la suffisance qui relève d'une reconnaissance que le sujet opère lui-même de son propre mérite). L'épanouissement de soi impose donc au sujet soit de chercher à accroître sa puissance (d'où l'idéal de la maîtrise de soi des sagesse antiques), soit de chercher à faire quelque chose pour la communauté humaine de laquelle il attend une reconnaissance (famille, nation, Église, humanité). Ne voyons pas en cette alternative la vieille opposition de l'égoïsme et de l'altruisme, car les deux visent ultimement la satisfaction de soi.

Les deux voies de cette alternative ne s'équivalent pas. Elles ne s'opposent pas non plus frontalement, car le sujet qui veut accroître sa puissance en cherchant à se dominer ou à dominer la nature peut finir par mériter la reconnaissance de ses semblables (ainsi nous reconnaissons Socrate ou Pasteur), ce qui prouve que la communauté humaine comprend ce qu'elle reçoit de cette recherche individuelle. De même, la reconnaissance de la communauté ne s'obtient pas sans chercher à accroître sa puissance sur soi ou les choses car pour la mériter il faut bien faire quelque chose. Mais la

grande différence vient de ce que la voie de la recherche individuelle de puissance peut aussi conduire à se tourner vers ses semblables pour chercher à les dominer, (ainsi les tyrannies se multiplient dans l'histoire et elles ne sont pas seulement politiques, on peut en effet trouver des enfants qui tyrannisent leurs parents, des maris qui tyrannisent leur femme, des patrons qui tyrannisent leurs employés). Cette possibilité de la domination de ses semblables qui finit toujours par les opprimer ne s'ouvre pas sur la voie qui cherche leur reconnaissance, car celle-ci n'a de vérité que librement donnée. Ainsi, si les deux voies peuvent aboutir au même point, la différence apparaît nettement dans le respect de la liberté qu'on ne rencontre pas également dans les deux.

Tout homme doit donc s'orienter entre ces deux voies, toute communauté aussi. Pour une communauté, le choix de l'accroissement de puissance s'appelle *élitisme*² et il s'appuie nécessairement sur une *sélection* (notre pays a fait le choix de cette voie et a chargé l'école de l'organiser³). Mais, cette option court le risque du divorce entre les classes dirigeantes et le peuple car les élites en elles-mêmes désignent ceux qui sont au-dessus et donc désignent tout autant ceux qui sont en dessous, ce qui suffit pour comprendre que cette orientation générale ne peut rencontrer l'adhésion de tous. Le peuple, la masse désignée comme se tenant au-dessous, qui doit assumer la vie de la communauté, nourrit alors inévitablement le sentiment d'être quelque peu exploité. Le risque est alors grand qu'il ne regarde pas ses élites avec reconnaissance mais comme une charge, c'est-à-dire comme des membres qui vivent à ses crochets sans prendre une juste part à ses difficultés. Ce regard soupçonneux pousse alors naturellement les élites à ne pas tenir compte de ce que pense le peuple, ce qui renforce le sentiment d'exploitation. La leçon de l'histoire confirme ce cercle vicieux que chacun rencontre dans sa vie :

« La voie de l'accroissement de la puissance conduit à l'excitation de la volonté de puissance. »

2 - Il est vrai qu'il existe plusieurs types d'élitisme eux-mêmes liés à différentes visions du monde. Un certain élitisme se fonde sur l'exclusion des uns au profit des autres. Mais d'autres élitismes se fondent sur la coopération des plus forts avec les plus faibles. Certains modèles de société comme Sparte ou Rome ont ainsi réussi à développer leur volonté de puissance à travers un élitisme qui n'était pas nécessairement exclusif mais reposait en grande partie aussi sur la force de leur collectif et la puissance de leur harmonie interne.

3 - Ce choix s'est accompli de manière particulièrement marquée sous la Troisième République, régime qui, pour des raisons diverses s'est attaché à développer le principe et à se doter des instruments de mise en œuvre d'un authentique élitisme républicain (lequel à quelques graves mais rares acceptions près s'attachait à ne pas faire acception de personne et notamment à ne pas tenir compte de la confession ou de l'origine sociale des candidats aux concours). Il en est allé tout différemment à partir des années 60, période qui, au nom même de la démocratie et de la lutte contre les privilèges de classe, a en réalité vu fleurir un nouvel élitisme, infiniment plus rude et plus socialement clivant que le précédent. Mais ce nouvel élitisme à la différence du précédent n'était plus fondé sur la reconnaissance des qualités objectives des individus et de leur motivation profonde (le mérite au sens où l'entendaient les instituteurs de la Troisième République) mais au contraire sur les accointances, les réseaux et les phénomènes de connivence relationnelle. Cela est particulièrement vrai pour certains concours comme l'ENA. On consultera avec profit sur ce point le livre de Frédéric Teulon, les Fils et filles de (FFD), Bourin éditions, 2005.

celui qui se sent exploité ne peut plus entrer dans la reconnaissance et celui qui ne reçoit pas de reconnaissance a tendance à accroître l'exploitation. Au bout de cette spirale vicieuse, plus aucun « soi » n'accède à l'épanouissement.

Ce pourquoi, la seconde voie de l'alternative, celle qui cherche l'épanouissement du « soi » dans la reconnaissance de ses semblables apparaît comme une spirale vertueuse. Car celui qui s'engage dans cette voie reconnaît finalement la communauté. Il déclare ouvertement qu'il n'entend pas être une charge mais bien plutôt un soutien. Cette déclaration dispose favorablement la communauté à lui offrir sa reconnaissance. Mais cette déclaration ne peut fondamentalement avoir lieu qu'à la condition que la communauté manifeste une volonté ferme d'*accueillir* de nouveaux membres (dans les sociétés archaïques, bien des rites d'initiation permettaient d'accueillir les enfants dans le monde des adultes, l'Église elle-même regarde le sacrement du baptême comme une célébration de l'accueil et commence toute célébration liturgique par un temps d'accueil de la parole de Dieu). En d'autres termes, la communauté a toujours l'initiative de la reconnaissance et le cercle vertueux qui voit se multiplier sans cesse les regards reconnaissants et donc ouvre de plus en plus la voie de l'épanouissement de « soi » se fonde dans la volonté manifeste de la communauté. L'initiative de la reconnaissance qui revient à la communauté vient en réalité débloquent la spirale vertueuse parce qu'elle apporte une réponse à la grande difficulté de la reconnaissance qui se résume en ce que chacun veut être reconnu avant de reconnaître les autres à son tour. Le monde souffre d'un déficit de reconnaissance parce que personne ne veut commencer le mouvement de peur de ne pas être payé en retour ; la communauté, en initiant le mouvement, vient débloquent la situation et elle le peut parce qu'elle n'est précisément pas une personne.

« À la logique élitiste, porteuse d'une spirale vicieuse de la lutte de tous contre tous, s'oppose la logique de l'épanouissement de soi porteuse d'une spirale vertueuse de la coopération de tous avec tous et de la reconnaissance de chacun par chacun. »

4

L'option de la reconnaissance

L'opposition du cercle vicieux et du cercle vertueux rend raisonnable de chercher l'épanouissement de « soi » sur la seconde voie : le « soi » s'épanouit pour autant qu'il obtient la reconnaissance de ses semblables. Mais, la dimension raisonnable ne fonde pas seule le choix de cette voie. Cette option, en tant qu'elle ne conteste jamais la liberté et donc intègre réellement la dimension personnelle, respecte aussi bien mieux la dignité de la personne humaine, c'est-à-dire comprend l'homme comme un être qui

grandit dans et par la relation à l'autre et donc aussi dans et par la relation au « tout autre ».

Il s'agit donc, pour comprendre comment le soi en vient à être satisfait par la reconnaissance qu'il peut parvenir à mériter, de cerner ce qui peut lui valoir la reconnaissance de la communauté. L'analyse ne pose pas de grande difficulté : la communauté le reconnaît dans l'exacte mesure où il contribue à la faire vivre. Cette contribution se produit par la seule existence dans le temps de l'enfance (la famille se réjouit de la naissance d'un enfant et se satisfait de sa seule présence). Mais, dès que l'existence devient une charge pour la communauté, la contribution passe inévitablement par l'allègement de cette charge, c'est-à-dire par le travail (l'enfant que la famille se réjouit de servir se voit demander de rendre des services à son tour). Ce pourquoi nous pouvons dire que la reconnaissance nous vient pour ce que nous apportons par notre travail à la communauté, pour la part que nous prenons dans le partage du travail sans lequel elle ne peut assurer sa vie. Cette contribution ne s'arrête donc pas, pas même avec l'âge, car les personnes âgées se voient en général confier la charge du travail de transmission des savoirs et des valeurs

Les hommes doivent travailler pour assurer leur subsistance et construire un monde de plus en plus humain. Ce travail réclame la contribution de tous et nul ne peut se croire ni indispensable ni superflu. Les tâches les plus simples comme les plus compliquées sont toutes importantes. La communauté humaine a besoin de cette grande *solidarité*. Nous pouvons mieux comprendre ce principe de solidarité dans la condamnation de l'exploitation de l'homme par l'homme, qui a été et continue à être dénoncée partout. Ainsi, tout homme qui contribue au travail d'une communauté pour assurer sa subsistance et son humanisation mérite sa reconnaissance. Cette contribution à ce que nous pouvons globalement appeler l'*amélioration des conditions* de vie de la *communauté* se produit quand, par les tâches quotidiennes ou exceptionnelles, nous parvenons à lui apporter, soit ce qu'elle n'avait pas, soit la préservation de ce qu'elle a déjà.

C'est le médecin qui préserve la santé ou lutte contre la maladie, l'assistante sociale qui prévient l'exclusion ou lutte contre la précarité, l'entrepreneur qui accroît la prospérité ou lutte contre la pauvreté, le syndicaliste qui protège les droits des travailleurs et les défend le cas échéant, le financier qui veille sur la solvabilité des entreprises et prévient les risques des investissements, le maçon qui construit ou restaure les demeures. Mais aussi l'archiviste qui préserve l'histoire, le conservateur qui veille sur le patrimoine et en assure la transmission, l'avocat qui défend le droit, l'agriculteur qui nourrit la population et lutte contre la faim, le professeur qui accroît le savoir et

« Le principe de la reconnaissance est simple. La communauté reconnaît chacun dans l'exacte mesure où il contribue à la faire vivre. »

lutte contre l'ignorance, le policier qui protège les biens et les personnes et lutte contre le crime. Et encore le comique qui lutte contre l'ennui, l'écrivain qui découvre les profondeurs de l'âme humaine, le sportif qui repousse les limites du corps ou forme les enfants à la discipline et à l'effort, l'infirmière qui soulage et console, le savant qui cherche des solutions aux problèmes de demain, le religieux qui dispense les sacrements ou intercède auprès de Dieu, etc... Toutes les tâches sont importantes et toutes méritent, quand elles sont bien conduites, la reconnaissance de nos semblables.

« Pour s'épanouir par la reconnaissance, le « soi » doit identifier la part qu'il aimerait porter dans le travail de la communauté. La question qui se pose à lui est alors de savoir s'il doit produire la réponse ou la recevoir ? »

5 De l'orientation en général

C'est à partir de cette analyse assez simple, qui prend en compte ce qu'il y a de plus concret dans l'existence qu'il faut penser la question de l'orientation. Pour s'épanouir par la reconnaissance, le « soi » doit identifier la part qu'il aimerait porter dans le travail de la communauté. Mais, comment peut-il s'y prendre ? Doit-il s'informer des besoins de la communauté pour y répondre, ce qui reviendrait à attendre de la communauté qu'elle lui dicte ce qu'il doit faire ou doit-il s'interroger sur lui-même pour le déterminer seul ? **En d'autres termes, doit-il recevoir ou produire la réponse ?**

L'alternative ne doit pas nous aveugler car il se pourrait qu'elle ne se pose pas. Le « soi » vit dans une communauté particulière et, à ce titre, cette communauté l'habite tout autant qu'il vit en elle. Les besoins de la communauté, le « soi » les porte parce qu'il les a ressentis, éprouvés au plus profond de lui-même et, s'il a la chance de vivre dans un milieu protégé, il a pu en faire l'expérience auprès de ceux qui ont moins de chance que lui. Il ne faut donc pas trop rapidement opposer l'analyse des besoins de la communauté et l'interrogation sur soi. Les besoins de la communauté se nichent au cœur du « soi ». Bien sûr le « soi » ne porte pas tous les stigmates des besoins de sa communauté, seulement ceux auxquels l'exposaient sa constitution, son histoire et ses aspirations, c'est-à-dire ceux pour lesquels il constituait une caisse de résonance. Cet écho de la communauté inscrit au cœur du « soi » ne se perçoit pas facilement tant il peut se cacher dans les profondeurs que les bruits de la surface recouvrent, mais une interrogation sincère peut permettre de les faire remonter à la conscience.

L'interrogation sur soi s'impose donc comme la clé de l'orientation. Elle doit commencer par une descente au cœur du « soi » pour permettre d'identifier les besoins de la communauté qu'il porte en lui. Ces besoins constituent comme un *appel* auquel le « soi » doit *répondre*. Ne voyons pas dans cette réponse les grandes thématiques de la dette, comme si cette réponse, le « soi » la devait à la communauté pour honorer sa dette envers elle. En répondant à l'appel qui résonne en lui, le « soi » se répond à lui-même ; si les besoins viennent de la communauté, ils sont aussi les siens.

L'orientation consiste donc à répondre aux besoins qui résonnent au cœur du « soi ». Cette réponse doit prendre la forme d'un projet de vie adapté au monde dans lequel vit le « soi ». De ce point de vue, si les besoins représentent l'encre dans laquelle le « soi » doit tremper sa plume pour rédiger son projet, le monde représente le livre dans lequel le « soi » doit écrire sa page. Ce livre, le « soi » ne le commence pas, il le prend en route. Donc, après avoir découvert en lui les besoins de sa communauté, il doit se tourner vers le monde pour comprendre ce que signifie, aujourd'hui, le fait de répondre à ses besoins. Donnons quelques exemples. Un « soi », membre de la communauté particulière qu'est l'Église de France, peut découvrir au plus profond de lui-même le besoin de mission toujours pressant de cette communauté et décider d'y répondre ; il devra alors se demander ce que peut signifier aujourd'hui partir en mission et il sera peut-être surpris de découvrir qu'aujourd'hui les missionnaires ne doivent plus partir au bout du monde mais rester dans leur pays. Un « soi » en qui résonnerait le besoin d'une santé toujours plus préservée, devra s'interroger pour y répondre ; il découvrira qu'aujourd'hui, le domaine de la santé ne concerne plus seulement la médecine, préventive ou curative, mais aussi la recherche pharmaceutique, la protection de l'environnement, la promotion de l'hygiène et de la sécurité, l'accès aux soins, la prévention des conduites à risques... En d'autres termes, si l'on peut repérer une certaine constance dans les besoins d'une communauté quelconque — ce qui n'exclut pas l'apparition de nouveaux besoins —, les réponses inmanquablement varient avec les époques et évoluent avec le monde. Apporter une réponse adaptée au monde dans lequel il vit revient pour le « soi » à tracer son chemin, au sens strict à donner un *sens* pour le *monde*.

Ce sens indique une direction, mais n'indique pas encore un *itinéraire*. Il ouvre une route au « soi » mais ne dit pas où elle va. Pour déterminer plus précisément son itinéraire, le « soi » doit désormais réfléchir aux *moyens* dont il dispose pour donner un *sens* pour le *monde* à sa réponse. Il doit passer du *sens* pour le *monde* au *projet d'action* dans le *monde*. Or, ce passage ne dépend pas seulement du contenu de sa réponse, mais aussi, d'un côté, de sa capa-

**« L'orientation
consiste à
répondre aux
besoins qui
résonnent au
cœur du
« soi ». »**

cité à estimer justement sa situation, à saisir les opportunités, mais aussi de son tempérament ; bref à la fois de la juste détermination des moyens qu'impose sa réponse et de son audace. Seule la prise en compte sérieuse et complète de ces paramètres lui permettra de transformer le « sens pour le monde » en « projet d'action dans le monde ». Il faut donc, pour reprendre l'exemple précédent, que celui qui veut répondre au besoin de mission de l'Église de France s'interroge pour déterminer comment il va s'y prendre au regard de sa situation et des moyens dont il dispose. Est-il homme ou femme ? Est-il marié ou célibataire ? Déjà les réponses feront grandement varier les projets. Pense-t-il au clergé régulier, séculier, au diaconat, à une charge laïque. Toutes les réponses sont possibles et, de saint François-Xavier à sainte Thérèse de Lisieux, bien des projets d'action pour le monde ont été inventés.

**« L'orientation
consiste à
passer du sens
pour le monde
au projet
d'action dans le
monde. »**

Ainsi se dessine ce que peut vouloir dire s'orienter en général dans l'existence. L'orientation relève d'une *expression* du « soi » qui, cherchant l'épanouissement, prend conscience de la reconnaissance qu'il aimerait recevoir de la communauté et formule ce qu'il pense nécessaire de lui apporter pour répondre à ses besoins. Cette expression extérieure renvoie à une perception intérieure, elle décrit comme un mouvement du « soi » vers lui-même qui entraîne un mouvement du « soi » vers la communauté. Mais ce désir « d'être plus » doit entrer dans la dynamique de sa réalisation, c'est-à-dire affronter la réalité. Il doit devenir projet. Le passage du besoin au projet pré-suppose un détour par ce que nous avons appelé le « sens pour le monde ». Le mouvement de l'orientation peut donc se décomposer en trois temps : le besoin, le « sens pour le monde », le « projet d'action dans le monde ». Ces trois temps dessinent un mouvement qui part du « soi » et s'ouvre sur le monde, qui part de la réflexion et s'ouvre sur l'action.

6 Mise en œuvre avec les enfants

Les temps de l'orientation en général se retrouvent dans toute orientation. Mais leur mise en œuvre nécessite des adaptations selon l'âge du « soi » concerné. En ce qui concerne les enfants à la porte de l'adolescence pour qui la question de l'orientation commence à se poser, on imaginera sans peine que le « projet d'action dans le monde » ne peut constituer qu'un horizon et que, pour le moins, il ne possède pas le même caractère d'urgence que

celui qu'il peut avoir pour un homme mûr. En revanche, le temps de l'écoute du besoin, de l'écho de la vie de la communauté au plus profond du « soi », comme le temps du « sens pour le monde » formeront, pour ces jeunes esprits tout juste sortis de l'enfance, le cœur de la démarche. Pour eux, la première démarche d'orientation représente le grand moment de la sortie de l'enfance et l'entrée dans le monde des adultes, le premier pas en dehors de la tutelle parentale et le premier acte de liberté.

De ce point de vue, leur imposer une orientation au regard de leur bulletin scolaire tout en leur demandant faussement et brutalement ce qu'ils veulent faire de leur vie constitue la pire des expériences qu'on puisse leur proposer. D'une part, parce que cela revient à leur demander de s'exprimer tout en leur signifiant que « tout est dit » dans leur bulletin ce qui, une fois de plus, revient à ne pas faire concorder les actes et les paroles. D'autre part, parce que cela transforme l'orientation en sanction, c'est-à-dire qu'au lieu de leur faire comprendre qu'elle dépend radicalement de l'expression des aspirations profondes du « soi », on leur fait croire qu'elle dépend des *résultats* de leur travail à l'école. Pire, on leur fait croire que le cliché de leur histoire à l'école que représente le bulletin constitue la seule et véritable expression du soi. Le bulletin promu au rang de miroir de l'âme, on ne peut penser pire aberration. Car le bulletin ne tire pas le portrait des facultés intellectuelles de l'enfant, mais celui de son histoire à l'école, avec tous ses aléas et toutes ses injustices : les professeurs pour qui l'enfant n'a pas ou plus envie de travailler, les classes qui oppriment la parole, le prestige du cancre et les railleries pour les premiers de la classe, le découragement devant la note reçue, le désir de ne pas contrarier ses parents quand ils méprisent l'école ni de les humilier en y réussissant mieux qu'eux. On pourrait allonger la liste des difficultés que l'enfant peut avoir à surmonter pour réussir à avoir un bon bulletin, mais les souvenirs de chacun suffiront. Combien d'enfants connaissons-nous qui, soit se sont effondrés au lycée après un collège remarquable, soit s'y sont redressés après un collège désastreux ? Faire du bulletin la clé de l'orientation relève d'un aveuglement qui refuse à l'enfant d'avoir plus d'avenir que de passé⁴. Cela relève aussi d'une injustice car le sanctionner de ne pas avoir mieux traversé sa scolarité revient à le tenir responsable de ce qu'il a plus subi que choisi — autant punir le marin pour la tempête, le piéton écrasé à la place du chauffard.

« Imposer aux enfants une orientation au regard de leur bulletin scolaire tout en leur demandant faussement et brutalement ce qu'ils veulent faire de leur vie constitue la pire des expériences qu'on puisse leur proposer. »

4 - Ce qui ne veut bien évidemment pas dire qu'il faille supprimer radicalement le principe du bulletin ou de la notation. Il existe de fait, dans certaines circonstances, à certaines conditions, une certaine justesse du bulletin et de la notation. On sait ou on ne sait pas. On a compris ou on n'a pas compris. Le fait qu'un enseignant renseigne un bulletin ne signifie bien évidemment pas la plupart du temps qu'il veuille figer l'avenir de son élève ou l'enfermer à jamais dans une case. Mais le fait est que certaines conditions d'expression du bulletin nous font passer à côté du mystère profond de l'enfant. De fait, les bons maîtres, parce que consciencieux, éprouvent souvent plus de difficultés encore que les mauvais à renseigner les bulletins, et ce précisément parce qu'ils souhaitent avant tout demeurer justes dans leur appréciation.

« Il faut dévoiler aux enfants que leur bulletin n'a pas une valeur absolue mais relative, qu'il témoigne de leur vie à l'école et pas nécessairement de leurs facultés intellectuelles, qu'il est le résultat d'une histoire et non la manifestation d'une nature. »

On nous concèdera volontiers cette dénonciation de la surestimation de la valeur du bulletin, mais on nous rétorquera, avec raison, que tous les acteurs de l'orientation la partagent. Mais, cette conviction partagée, loin de nous inviter au découragement du statu quo, nous indique bien plutôt le point de départ obligé de la démarche à adopter avec les enfants : tout processus sérieux d'orientation doit commencer par un travail de relativisation de leurs résultats scolaires. **Il faut leur dévoiler que leur bulletin n'a pas une valeur absolue mais une valeur relative**, qu'il témoigne de leur vie à l'école et pas nécessairement de leurs facultés intellectuelles, donc qu'il est le résultat d'une histoire et pas la manifestation d'une nature, qu'à leur âge, nul ne peut péremptoirement décider de leurs capacités, pas même eux⁵. Il faut leur apprendre qu'un mauvais élève n'est pas un imbécile, seulement un mauvais élève ; qu'un bon élève n'est pas par principe intelligent, mais seulement un bon élève ; qu'une difficulté en mathématiques ne veut pas dire une inaptitude, seulement une difficulté ; qu'un manque d'aisance en français ne fait pas un illettré, pas plus qu'une facilité à composer des rédactions ne fait un écrivain. Précisons tout de suite que nous n'entendons pas par cette relativisation dénier toute valeur au bulletin, seulement changer, dans l'esprit de tous les acteurs, la valeur qu'ils lui accordent⁶. Sa valeur réelle consiste à donner une vision du travail de l'élève à l'école, rien d'autre. Elle mesure, certes, l'engagement dans le travail, la capacité à s'approprier des connaissances et à les restituer, à recevoir des méthodes et à les mettre en pratique. Mais elle mesure aussi les conditions de travail à la maison, l'aide éventuelle reçue en famille, le contexte familial, la fatigue accumulée par les transports scolaires, l'importance des activités sportives et culturelles, les bouleversements hormonaux de la puberté, les absences des professeurs, l'éventuelle addiction aux nouvelles technologies, les angoisses face à la violence dans l'école. Cette liste, que chacun complétera en puisant dans sa mémoire, montre qu'il entre, dans la vision du travail de l'élève donnée par le bulletin, bien des choses dont on ne peut décemment pas tenir l'enfant responsable. Pour être tout à fait honnête, nous devrions même pousser la relativisation du bulletin jusqu'à dire qu'il mesure une histoire collective, plus précisément l'histoire du travail de la collectivité.

5 : Il est vrai qu'il existe une différence (de degré mais aussi de nature) entre la note et l'appréciation, celle-ci étant censée exprimer les nuances et subtilités que la dimension quantitative de la note ne permet pas de manifester. Le bon maître est aussi celui qui, par delà les difficultés passagères d'un élève, sait pressentir son potentiel et deviner ses capacités.

6 : Il est vrai que les bulletins eux-mêmes ont beaucoup changé de forme. Ceux d'aujourd'hui ne comportent plus bien souvent que de vagues évaluations (les lettres A, B ou C ayant remplacé les notes) d'autant plus difficiles à décrypter qu'elles ne signifient bien souvent plus rien. Faute de pouvoir exercer sainement le sens de la nuance, à refuser le principe de la différenciation marquée (ce qui passe par la reconnaissance du fait qu'une copie nulle est nulle et qu'une copie excellente est excellente), on se condamne à ne plus pouvoir rien évaluer sérieusement. Il y aurait sur ce plan toute une réflexion à mener sur la décimologie.

Cette relativisation préalable du bulletin ne rend pas seulement justice à l'enfant. En lui faisant prendre conscience qu'il se distingue de l'élève, que les notes et les appréciations dans lesquelles il croyait voir le reflet de son intelligence ne disent pas tout, qu'en tous les cas elles ne témoignent pas de ses capacités, l'enfant découvre que son bulletin n'écrit pas son avenir, que son passé ne s'imposera donc pas comme une sanction. Mais, lui faire prendre conscience que l'élève dont parle le bulletin ne porte pas l'avenir de l'homme qu'il va devenir, c'est en même temps lui signifier qu'il lui appartient de mettre au monde l'homme qu'il deviendra. C'est un peu comme l'asseoir au pupitre devant une feuille blanche et lui demander de tracer les grands traits de sa vie future. **L'enfant sort de la sanction et entre dans l'autobiographique : le processus d'orientation peut alors réellement s'enclencher.** On redoutera peut-être la précocité de la démarche et, imaginant l'enfant projeté dans l'angoisse de la page blanche, on cherchera encore comment l'en soulager. Mais dédramatisons et regardons les choses plus sereinement ! Il ne s'agit pas de projeter les enfants dans l'angoisse de la page blanche que connaissent certains poètes qui se mesurent à l'indicible mais, plus modestement et sans doute plus réellement, de les installer dans l'inquiétude de leur avenir, c'est-à-dire dans la réalité de leur liberté. Or, cette liberté, les adolescents la craignent beaucoup moins que nous, ils la revendiquent haut et fort, conscients que la croissance subite dans laquelle entre le corps appelle une extension de l'expression du « soi ». Donc, bien que cette revendication puisse légitimement parfois nous inquiéter, nous devrions nous réjouir de leur aspiration et, loin de chercher à la brider pour nous soulager de notre inquiétude, nous devrions chercher comment accompagner au mieux leur liberté naissante, c'est-à-dire partager au mieux leur propre inquiétude.

Accompagner et non pas brider, voilà la démarche d'orientation dans laquelle il faut entrer pour ne pas décourager les premiers pas de la liberté naissante d'un « soi » qui, acceptant l'inquiétude de son expression, entre dans la dimension de la parole. Chacun connaît l'importance des premiers pas : ils décident de la confiance que l'on gagne ou que l'on perd en soi. On objectera que l'expression de ce « soi » qui vient au monde risque fort de ne pas surmonter ses hésitations. De nouveau, l'objection indique la solution plus qu'elle ne l'interdit. Elle pose le cadre de l'accompagnement qu'il faut mettre en place : celui-ci doit permettre de surmonter les hésitations de l'enfant confronté aux maladresses de son expression. Il ne s'agit donc pas, comme on l'entend parfois, d'accompagner l'enfant dans ses choix (l'éducation au choix qui risque, proposée prématurément, de se réduire à l'aider à choisir entre les portes que son bulletin désigne), mais à l'accompagner dans l'expression de « soi ». Comme nous l'avons vu plus haut, cette expression

« La véritable orientation doit permettre à l'enfant de sortir du registre sanction/ récompense et le faire entrer dans le processus de l'autobiographie : c'est ainsi et ainsi seulement que le processus d'orientation peut réellement s'enclencher. »

s'impose des profondeurs du « soi », elle ne relève donc pas d'un choix mais, permettant d'ouvrir un sens pour le monde dans lequel il faudra bien faire quelque chose, elle conduit au choix (mais alors ce n'est plus le bulletin qui désigne les portes entre lesquelles il faut choisir, c'est l'expression de « soi »).

Auprès des adolescents, la mise en œuvre des temps de l'orientation (le « besoin », le « sens pour le monde », le « projet d'action dans le monde ») exige donc une adaptation pour surmonter les hésitations et les maladresses inhérentes à la « première fois » : ouvrir l'interrogation sur les besoins de la communauté qu'il porte en eux par un accompagnement à l'expression. Cet accompagnement doit leur permettre d'avancer dans l'expression de ce qu'ils veulent faire de leur vie, c'est-à-dire d'entrevoir l'homme qu'ils veulent devenir. Mais, objectera-t-on encore, tourmenté par sa liberté et pressé de se débarrasser de la réponse, l'adolescent va se contenter de désigner telle ou telle célébrité et tomber dans les lieux communs de sa génération surexposée à la surenchère médiatique. Le risque existe, mais il ne faut pas le généraliser outrageusement. Toutefois, parce qu'il existe, nous retenons l'objection qui, de nouveau, indique la solution. Le choix des lieux communs de sa génération pour se débarrasser de la question montre clairement une chose : l'adolescent, tourmenté par sa liberté, doit être encouragé à la porter. Mais, comment encourager un enfant à porter sa liberté ? En lui montrant l'exemple. L'accompagnement nécessaire à l'expression de cette liberté doit commencer par le fait de montrer aux enfants ce que signifie « porter sa liberté ». Avec eux, finalement, seul l'exemple encourage. Et, leur donner l'exemple d'une expression de « soi » qui a ouvert une direction de vie revient à leur en proposer des témoignages. Le témoignage doit donc leur montrer que ce qu'on leur demande est possible. Il doit lever les doutes qui s'emparent de l'enfant et le poussent à se débarrasser de la question. Il doit donner l'exemple qu'une liberté d'expression du « soi » peut ouvrir l'avenir.

Pourquoi, demandera-t-on, le témoignage d'une vie lancée par une parole réussissant à dire « l'homme qu'on veut devenir » atténuerait-il les risques des clichés qui pourraient surgir ? Parce que ce témoignage ne se contente pas de dire ce qu'il faut faire, il n'impose pas une leçon, ne renvoie pas à une vérité enfermée dans la cohérence d'un discours, il ne démontre pas, il montre, renvoie à la vérité d'une liberté ouvrant l'avenir par une parole, d'une conformité entre les paroles et les actes. Or, cette conformité, les enfants l'adoptent spontanément comme critère de vérité car, s'exprimant difficilement et ne maîtrisant pas les exigences du discours, ils ne peuvent se reconnaître dans le critère de la cohérence. Curieusement, c'est en vieillissant que l'on apprend à se contenter de la cohérence du discours, sans doute parce qu'avec l'âge la difficulté de conformer nos actes et nos paroles nous paraît

**« L'adolescent,
tourmenté par
sa liberté, doit
être encouragé
à la porter.
Comment ?
En lui montrant
l'exemple. »**

insurmontable (ou bien parce que nous nous plaisons à penser que les discours nous dispensent de faire ce que nous disons). Les enfants sont plus exigeants, ils veulent que celui qui parle fasse ce qu'il dit. Le témoignage confirme donc leur exigence tout en la leur rendant manifeste — à ce titre il ne peut que les encourager à la maintenir, donc renoncer à la trahir en glissant dans les clichés.

Toutefois, admettre que la force d'encouragement du témoignage puisse inciter les adolescents à porter leur liberté, cela n'apporte pas de solution à leur difficulté d'expression. Comment les accompagner pour leur permettre de dire l'homme qu'ils aimeraient devenir ? Leur psychologie particulière offre là des solutions. Mettant un pied en dehors de la cellule familiale, la figure du « père » sort aussi de l'ordre biologique et entre dans l'ordre *symbolique*. L'« ado » va donc naturellement chercher au-dehors des pères *symboliques* auxquels s'identifier. Cette quête représente une aubaine pour l'accompagnement à l'expression du « soi ». Pour accompagner l'adolescent, il faut l'inviter à s'interroger et à identifier l'homme auquel il accorderait lui-même la plus grande reconnaissance, c'est-à-dire l'homme qui, à ses yeux, la mérite le plus. Cet homme représente, pour lui, l'homme de bien par excellence. Cet homme désigné par le « soi » possède donc une forte dimension symbolique : ce que le « soi » admire ne renvoie pas à l'homme mais à ce que le « soi » aimerait devenir. Cette identification à un modèle constitue en elle-même une orientation. Le modèle porte les qualités que le « soi » aimerait manifester, donc celles qu'ils ne manifestent pas, c'est-à-dire que le modèle constitue comme un appel, il renvoie au « besoin » de la communauté qui résonne au plus profond du « soi ». Il en est le *signe*. Le modèle désigne ainsi la voie dans laquelle le « soi » pense devoir s'engager pour « être plus ». Il est en lui-même la figure de l'orientation, c'est-à-dire qu'étant désigné par la reconnaissance du « soi », il désigne ce que le « soi » aimerait apporter lui-même à la communauté. Une telle désignation inaugure son *expression*.

En désignant l'homme qu'il aimerait devenir, le « soi » ouvre bien son avenir, il lui donne bien une direction. Cette direction, il lui faut maintenant l'éclairer, c'est-à-dire identifier clairement ce que veut dire la suivre dans le monde dans lequel il entre. Or, ce monde, il ne le connaît pas beaucoup. L'accompagnement ne peut donc se suspendre dès les premiers mots de son expression ; il doit continuer dans la découverte de ce monde. Le « soi » ne peut découvrir seul ce que signifie répondre à l'appel de sa propre expression, il a besoin, une fois de plus, qu'on l'aide à découvrir les réponses actuellement données par le monde dans lequel il entre. De cette aide pour avancer dans la question du « sens pour le monde », nous ne dirons rien. Elle peut, de fait, prendre toutes les formes possibles et imaginables, à condition

« L'adolescent en crise cherche naturellement au-dehors des pères symboliques auxquels s'identifier. Cette identification à un modèle constitue en elle-même une orientation. »

qu'elle se rappelle sans cesse que, destinée à faire connaître le monde, elle doit mettre au contact du monde, c'est-à-dire garder le souci de la réalité. Si elle ne le gardait pas, elle ne donnerait pas l'exemple du souci de la réalité qu'il s'agit de transmettre. On donnera donc, de nouveau, préférence aux témoignages, aux visites, aux stages, à toute situation qui met au contact d'une réalité et enrichit l'expérience.

Cet éclairage doit permettre progressivement la détermination d'un « projet d'action dans le monde » en laquelle s'accomplit pleinement l'expression du « soi », c'est-à-dire en laquelle se décide la question de son épanouissement. Mais, comme nous le disions en ouvrant cette réflexion autour de la mise en œuvre avec les enfants, cette détermination ne peut constituer qu'un horizon. L'orientation se tend vers cette détermination, mais plus elle s'en rapproche, moins l'accompagnement devient nécessaire car, ultimement, il appartient à la liberté de se déterminer seule.

« La vraie orientation doit donner place à l'exemple et à la rencontre en donnant préférence aux témoignages, aux visites, aux stages, à toute situation qui met au contact d'une réalité et enrichit l'expérience. »

7

Lancement avec tous les acteurs

La mise en œuvre avec les enfants du processus d'orientation dont nous venons de tracer les grandes lignes nous transporte bien loin de nos pratiques habituelles. Si loin que la question ne peut manquer de surgir : « concrètement, comme peut-on s'y prendre ? ». En d'autres termes, comment inscrire dans la réalité de nos établissements scolaires une démarche d'orientation qui relativise les résultats de l'élève pour s'ouvrir à la dimension de l'épanouissement de soi ? Ne voilons pas le paradoxe de cette question qui attend finalement de l'école qu'elle se relativise. Mais ne le forçons pas non plus. Appeler l'école à se relativiser ne signifie pas l'inviter au silence et à l'aveu qu'elle n'a rien à dire sur le devenir de l'élève, mais l'inviter à réformer seulement la vision qu'elle peut en avoir, c'est-à-dire l'amener à reconnaître qu'elle a une vision sur le travail de l'élève, mais pas sur les capacités de l'enfant et, donc, qu'elle ne peut décider de son avenir au regard de ce qu'elle sait de lui. L'école, malgré tous les défauts qu'on peut lui trouver, ne nous semble pas incapable d'opérer cette reconnaissance — nous parlons là d'expérience. Toutefois, elle l'opérerait d'autant plus facilement si les autres parties prenantes l'accompagnaient dans cette reconnaissance, si donc les parents comme les élèves entraînent eux aussi dans le même travail de rela-

tivisation et ouvraient fermement la différence entre le passé de l'élève et l'avenir de l'enfant.

Ce pourquoi le processus d'accompagnement à l'orientation ne peut en réalité s'ouvrir sans une *adhésion* préalable et sincère de tous les acteurs. Mais comment l'obtenir ? Peut-on raisonnablement attendre qu'ils s'accordent spontanément sur une réforme de l'orientation ? Spontanément, non ; mais s'ils en reçoivent l'*impulsion*, oui. Car, ne nous voilons pas la face, le traitement de la question de l'orientation dans les établissements ne satisfait personne. Il donne même l'exemple de ces pratiques qui s'installent *faute de mieux*. On a pris l'habitude de juger l'élève à partir de son travail parce qu'on dispose de ses résultats et qu'il faut bien statuer à partir de quelque chose. Mais chacun y entre à reculons. D'abord le corps professoral, qui a bien conscience d'assumer des responsabilités qui dépassent de loin le champ pédagogique auquel il aimerait bien se consacrer pleinement et pour lequel il a été formé. Ensuite les parents, qui savent pertinemment que les potentialités de leurs enfants dépassent souvent ce qu'en montrent les élèves et qui rêvent de leur offrir le meilleur avenir possible. Enfin et surtout les enfants, qui ignorent ce qu'ils peuvent atteindre et aimeraient qu'on cesse de les juger pour leur donner la chance de le découvrir. Bref, tout le monde aspirerait à autre chose, mais personne ne voyant vraiment comment faire autrement, le mécontentement n'ose se dire et les habitudes se perpétuent. Or, que les enfants n'osent pas s'exprimer, eux qui doivent précisément s'initier à l'expression, nous pouvons le comprendre, mais les parents et les professeurs ? Peuvent-ils donner aux enfants le désolant exemple d'une parole qui renonce à l'expression et cache son manque d'audace dans l'hypocrite respect du verdict du bulletin ? Non, ils ne le peuvent pas ! Peut-être s'imaginent-ils ne pouvoir rien faire ? L'exemple ne vaudrait pas mieux ! Il sanctifierait la fatalité alors qu'il faudrait précisément montrer qu'il n'y en a pas. Faire le pari de la liberté contre la fatalité, voilà l'impulsion qui peut mettre tous les acteurs en mouvement. Mais de qui peut-elle venir ? De tous ceux en qui résonne le besoin de liberté. Nous ne doutons qu'ils soient nombreux et qu'ils se découvriront nombreux dès qu'ils répondront à l'appel qui gronde au plus profond de leur « soi ». Ils auraient peut-être eux-mêmes besoin d'un accompagnement ? Sans doute, mais ne désespérons pas, quelques-uns ne manqueront pas d'en prendre l'*initiative*.

Répondre à cet appel permet seul de donner aux enfants l'exemple dont ils ont besoin pour entrer eux-mêmes dans l'inquiétude de leur avenir. Car pour les encourager, il suffit de leur montrer notre souci de leur orientation. Non pas simplement le leur dire en leur demandant ce qu'ils veulent faire plus tard, non pas seulement avec des discours, mais leur montrer avec des

« Répondre à leur appel permet seul de donner aux enfants l'exemple dont ils ont besoin pour entrer eux-mêmes dans l'inquiétude de leur avenir. Pour les encourager, il suffit de leur montrer notre souci de leur orientation. »

« L'accompagnement orientatif doit constituer, au sens strict, un véritable rite d'initiation à l'entrée dans le monde des « grands », le monde de la parole donnant sens à la vie. »

actes, donc en mettant en place une organisation adaptée pour les accompagner. Cette organisation qui doit montrer aux enfants que l'orientation ne se réduit pas à enregistrer les résultats des élèves ne peut se déployer dans le cadre de l'école qui précisément les enregistre (comme quoi adhérer à un projet n'est pas nécessairement le conduire). Pour s'installer dans la cohérence des paroles et des actes, il faut qu'elle en sorte, comme il faut qu'elle ne mobilise pas les professeurs face auxquels l'enfant disparaît derrière l'élève (nous n'adhérons donc pas à la volonté des parents de s'associer au processus d'orientation de leurs enfants dans l'enceinte de l'école). C'est à la communauté que forment ceux en qui résonne le besoin de liberté, c'est-à-dire les hommes et les femmes qui ne peuvent rester assis devant l'injustice que les enfants subissent (parmi lesquels, nous n'en doutons pas un instant, nous retrouverons bon nombre de parents et de professeurs) d'organiser l'accompagnement des enfants (ils pourraient par exemple se réunir en association pour obtenir l'adhésion de tous et prendre en charge l'organisation de l'accompagnement).

Cet accompagnement extrascolaire pourra alors faire ce qu'il dit et réellement prétendre initier les enfants à la démarche de l'orientation. Il constituera, au sens strict, un véritable *rite d'initiation* à l'entrée dans le monde des « grands », le monde de la parole donnant sens à la vie, le monde proprement humain. Les rites initiatiques ont toujours eu pour fonction d'accueillir de nouveaux membres dans une communauté. L'accompagnement qui encourage les enfants à faire le saut dans la liberté ne dérogera pas. Il deviendra le grand moment de l'accueil de l'adolescent par la communauté. L'école sanctionnait les enfants pour leur passé, la communauté les encouragera à écrire leur avenir ; l'école parlait à leur place, elle leur donnera la parole ; l'école les jugeait, elle témoignera. On nous accordera que la mutation donne à la communauté un visage plus bienveillant. Rappelons alors que ce visage permet seul de discerner l'expression d'une reconnaissance originaire, reconnaissance première par laquelle chacun se voit appeler à trouver sa place et voit s'effacer ses propres réticences à reconnaître les autres.

Nous n'avons pas caché notre inquiétude en commençant ce texte, nous ne cachons pas notre espérance en le terminant. On nous soupçonnera de ne pas mesurer les difficultés, les résistances et les obstacles. Nous appelons à ne pas les surestimer. Rappelons-nous que nous créons souvent les contraintes qui pèsent sur nous. Or, le plus grand obstacle que nous voyons à la mise en place de cet accompagnement extra scolaire ne vient pas de la réalité du monde ; il vient de notre tendance à toujours attendre des solutions qui viennent d'en haut. Nous avons pris le pli d'attendre les solutions de l'État et au lieu de nous demander ce que nous pouvons faire, nous nous

demandons quand surgira la réforme ministérielle qui prendra notre problème à bras le corps. Qui ne voit, en cette attitude soumise et silencieuse, la réplique exacte de ce qui se produit au niveau de l'organisation actuelle de nos systèmes d'orientation dans nos établissements scolaires ? Qui ne comprend que pour changer l'orientation, il faut d'abord changer d'attitude ? Nous n'avons jamais cru que la liberté progressait par des solutions qui s'imposent d'en haut, mais bien plutôt par les initiatives de quelques hommes qui, en se diffusant, finissent par susciter la libre adhésion des autres. On ne fait pas progresser la liberté en imposant les solutions aux hommes mais en cherchant leur adhésion (par la contrainte, seule la soumission progresse). En d'autres termes, seule la libre initiative des hommes peut faire avancer la liberté. Si nous voulons un monde plus libre, il nous faut donc faire avancer la liberté par nos initiatives et transmettre cet esprit à nos enfants. Pourquoi ne pas le faire dès qu'ils sortent de l'enfance ? Pourquoi ne pas leur donner tout de suite l'exemple d'une liberté qui en suscite d'autres ? Si nous ne leur donnons pas cet exemple tout de suite, nous leur ferons prendre le pli de la soumission. La liberté n'attend pas, elle peut aussi dire « qui n'est pas avec moi est contre moi et qui n'est pas contre moi est avec moi ! » Montrons aux enfants que nous nous tenons du côté de la liberté et montrons-leur que nous les appelons à nous rejoindre et que nous attendons avec impatience l'expression de leur parole ! Bref, montrons-leur que nous voulons fermement accueillir leur liberté !

Le lecteur qui nous a suivi jusque-là ne voit peut-être pas en nos propos de quoi effacer sa moue dubitative. Il peut se demander encore en quoi la démarche que nous proposons change les choses car, somme toute, l'enfant que nous convoquons à la parole se distingue certes de l'élève qu'il était mais il ne s'en sépare pas radicalement. Que cet élève ait raté ou réussi son parcours scolaire, ce qu'il sait à l'heure où l'enfant paraît forme bien le socle des connaissances sur lesquelles l'avenir peut se bâtir. En d'autres termes, quoi que l'on puisse dire, le bulletin est là et rend son verdict. Cette moue dubitative exprime deux choses : elle reconnaît justement que le passé ne s'abolit pas en claquant des doigts mais elle rend aussi faussement hommage à la fatalité. Qu'on se comprenne bien ! **Nous n'avons jamais prétendu qu'il fallait déchirer les bulletins mais seulement changer la valeur qu'on leur accorde. Cela signifie qu'il ne faut pas les regarder comme les minutes d'un procès mais comme un instrument de travail**, non pas comme ce qui fixe le destin des enfants mais comme le livre qu'ils prennent en route et dans lequel ils ont à écrire leur vie. L'enfant qui vient à la parole au temps de l'orientation rencontre donc les mêmes difficultés que l'enfant qui vient au monde, il se heurte aux mêmes inégalités. Personne ne soutiendrait que tous les enfants ont les mêmes chances à la naissance, que l'environnement

« Seule la libre initiative des hommes peut faire avancer la liberté.

La solution ne passe donc pas par un recours à l'État mais par une prise en charge du problème par les acteurs eux-mêmes. »

« Il ne s'agit pas de déchirer les bulletins mais seulement de changer la valeur qu'on leur accorde. Il s'agit d'aider l'institution à montrer l'exemple, c'est-à-dire à être exemplaire ! »

familial et les dons naturels n'ont pas d'influence sur la réussite scolaire. Chacun sait que les enfants de professeurs réussissent ordinairement mieux leur scolarité que les autres. Mais cela ne veut dire qu'une chose : pour atteindre la même réussite, les enfants doivent fournir des efforts différents, donc certains doivent puiser dans leur volonté de travailler ce dont ils n'héritent pas par naissance. Jean Guilton appelait joliment ces « défavorisés » des *boursiers* pour les distinguer des *héritiers*. Les enfants qui naissent au monde de la parole se trouvent dans la même situation : ils sont, par rapport à leur propre bulletin, par rapport à l'élève qu'ils ont été, soit des boursiers, soit des héritiers. Ils ont, après avoir été accueillis par la communauté, à accueillir eux-mêmes l'élève qu'ils ont été (à reconnaître ses qualités et ses manques). Ils n'auront donc pas les mêmes efforts à fournir pour se hisser au niveau de leur ambition.

Il revient donc à l'Institution, c'est-à-dire aux professeurs qui connaissent les élèves et les ont fait travailler, d'aider les enfants à enfanter l'homme qu'ils veulent devenir à partir de l'élève qu'ils ont été. L'Institution dépense déjà des sommes faramineuses en soutien scolaire pour aider ceux qui sont en difficulté à se hisser au niveau des exigences qu'elle fixe. Il suffirait de réaffecter ces moyens et de les consacrer au service de l'orientation des enfants. Pourquoi ne pas soutenir l'enfant qui entend résonner en lui le besoin de santé à se hisser au niveau qu'il doit atteindre pour entreprendre des études de médecine ? Pourquoi ne pas soutenir autrement celui qui voudrait devenir artisan boulanger ? **Est-il nécessaire de leur imposer le même soutien en mathématiques pour les amener tous les deux au même niveau ?** Non, il faut aider l'un et l'autre au regard de leur besoin. Cela ne coûtera pas plus cher et aura le mérite de leur montrer que l'Institution écoute leur besoin et fait donc elle-même la démarche par laquelle on entre dans le monde des « grands », dans le monde des personnes, dans le monde des paroles échangées et données. Pour être à la hauteur de son ambition, **l'Institution doit montrer l'exemple ! Elle doit être exemplaire !**

Bibliographie

Cassirer (Ernst), *Essai sur l'homme*, traduction Norbert Massa, Paris, Éditions de Minuit, 1974.

Debray (Régis), *Par amour de l'art*, Paris, Gallimard, 1998.

Garanderie (de la) (Antoine), *Renforcer l'éveil au sens. Des chemins pour apprendre*, Lyon, Chronique sociale, 2006.

Guéhenno (Jean), *Changer la vie*, Paris, Grasset, 1961.

Guitton (Jean), *La vocation de Bergson*, Paris, Gallimard, 1960.

Gusdorf (Georges), *La parole*, Paris, PUF, 1952.

Hesse (Hermann), *Siddhartha*, traduction Joseph Delage, Paris, Grasset, 1925.

Jung (Carl Gustav), *Présent et avenir*, traduction Dr. Roland Cahen avec la collaboration de René et Françoise Baumann, Buchet/Chastel, Paris, 2^e éd., 1962.

Marfoggia (Francis), *La modernité face au Christ*, Paris, Éditions de Paris, 2004.

Roche (Bruno) et Marfoggia (Francis), *L'art de manager*, Paris, Éllipses, 2006.

Les Cahiers de L'Éducation

N° 1 : **Professeur en ZEP ou en Outre-mer : la vraie fracture sociale** (septembre 2006).

N° 2 : **Littérature-jeunesse à l'école : un constat alarmant - Florilège et propositions de réformes** (mars 2007).

N° 3 : **L'enseignement des Jésuites**

Par Philippe Conrad, historien, chargé de recherche à l'IRIE (octobre 2007).

N° 4 : **Le coût de l'Éducation nationale hypothèque-t-il l'avenir de nos enfants ?**

Par Jean-Pierre Dutrieux, économiste, cadre supérieur de la fonction publique (novembre 2007).

N° 5 : **L'école unique et la démocratisation manquée**

Par Philippe Conrad, historien, chargé de recherche à l'IRIE (décembre 2007).

N° 6 : **La crise de l'école est une crise de la vie**

Par Robert Redeker, philosophe et chercheur au CNRS (décembre 2007).

N° 7 : **De l'école des citoyens à l'école des personnes**

Par Francis Marfaglia, professeur de lycée, agrégé de philosophie, chargé de recherche à l'IRIE (décembre 2007).

N° 8 : **Une adaptation difficile de l'Éducation nationale à la diversité des élèves.**

Le cas de la précocité intellectuelle. Par Daniel Jachet, ancien principal de collège (février 2008).

N° 9 : **5 thèses sur la crise de l'Éducation nationale, d'après Philippe Nemo**

Par Damien Theillier, professeur de philosophie, chargé de recherche à l'IRIE (février 2008).

N° 10 : **Note critique de l'ouvrage de Stanislas Dehaene Les neurones de la lecture**

Par Ghislaine Wettstein-Badour, médecin, conférencière. 35 ans de recherches appliquées sur l'apprentissage chez l'enfant (mars 2008).

N° 11 : **Les fondements idéologiques du "pédagogisme"**

Par Henri Nivesse, professeur certifié d'anglais, journaliste indépendant (mai 2008).

N° 12 : **Le déroulement des épreuves d'examen : analyse et propositions**

Par Bernard Buffard, professeur technique agrégé, co-auteur de l'ouvrage *Collège-lycée : service public d'éducation ?* aux éditions Bénévent (juin 2008).

N° 13 : **Les liaisons dangereuses de l'école et de l'Art contemporain**

Par Christine Sourgins, historienne de l'art, ayant travaillé au service pédagogique des Musées de la ville de Paris.

N° 14 : **Violences scolaires et pédagogies**

Par Joseph Vaillé, essayiste, auteur de *Violence, illettrisme : la faute à l'école*, Éditions de Paris, 2001 et de *La destruction programmée de la pensée. Comment résister*, Éditions Godefroy de Bouillon 2007.

N° 15 : **Violences scolaires, le témoignage de l'Histoire...**

Par Philippe Conrad, historien chargé de recherches à l'IRIE (octobre 2008).

N° 16 : **Les projets scolaires de la Révolution française. Entre « instruction publique » et « éducation nationale et commune »**

Par Philippe Évanno, chercheur à l'université Paris-Sorbonne, docteur en histoire, chargé de recherche à l'IRIE (novembre 2008).

N° 17 : **Salaires : les enseignants gagneraient à quitter le statut de la fonction publique**

Par Jean-Pierre Dutrieux, économiste, cadre supérieur de la fonction publique (novembre 2008).

N° 18 : **École, famille, État : les raisons d'une querelle**

Par Pascal Jacob, professeur à la Faculté libre de Philosophie et de Psychologie, auteur de « 'École, une affaire d'État ? » (décembre 2008).

N° 19 : **La source socratique. L'éducation entre désir et raison**

Par Thibaud Collin, professeur de philosophie à l'IPC et en classes préparatoires (décembre 2008).

Les Cahiers de l'éducation sont des études, faites par des spécialistes, sur des sujets clés de l'éducation. Les opinions qui y sont exprimées sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'Institut.

Ces études sont également disponibles sur le site www.recherche-education.org ou sur demande au prix de 3 €. Pour commander : par téléphone au 01 45 81 22 67, par courrier à l'IRIE au 120, bd Raspail, 75006 Paris, ou par courriel à contact@recherche-education.org.

Les Cahiers de L'Éducation

N° 20 : Origines et causes du déclin de l'Université française

Par David Mascré, docteur en philosophie, docteur en mathématiques, est chargé de cours à l'Université Paris V et chargé de mission au Ministère des Affaires étrangères (janvier 2009).

N° 21 : Le droit d'accueil dans les écoles : bonne idée ou dangereux mirage ?

Par David Mascré, docteur en mathématiques, docteur en philosophie. Chargé de cours à l'Université Paris V et à l'école des hautes études internationales. Chargé de recherche à l'IRIE (février 2009).

N° 22 : La vraie question scolaire. Réponse à Éric Maurin

Par Jacques Bichot, économiste, professeur à l'université Jean Moulin-Lyon 3 (mars 2009).

N° 23 : La révolution copernicienne de l'éducation

Par Jean-François Mattéi, membre de l'Institut universitaire de France, professeur émérite de l'université de Nice-Sophia Antipolis (mars 2009).

N° 24 : Le projet de réforme du statut des enseignants chercheurs

Par David Mascré, docteur en philosophie, docteur en mathématiques (avril 2009).

N° 25 : Projet de réforme de l'enseignement des sciences

Par Jean-François Geneste, conseiller scientifique du groupe EADS (juillet 2009).

N° 26 : Les Libéraux et l'enseignement 1815-1830 : un rendez-vous manqué

Par Yves Morel, docteur en Histoire, titulaire d'un DEA de Sciences de l'Éducation. L'auteur travaille à la délégation académique à la Formation du Rectorat de Lyon et est chargé de recherche à l'IRIE (juillet 2009).

N° 27 : Éducation et instruction dans le monde romain

Par Yann Le Bohec, professeur à l'université de Paris IV-Sorbonne (août 2009).

N° 28 : L'éducation dans la Grèce antique

Par Emma Demeester, professeur d'histoire en lycée public, journaliste (août 2009).

N° 29 : Montaigne éducateur

Par Henri Nivesse, professeur certifié d'anglais, journaliste indépendant (août 2009).

N° 30 : Dissertation philosophique et éducation du citoyen

Par Thibaud Collin, professeur de philosophie à l'IPC et en classes préparatoires (septembre 2009).

N° 31 : Les *public schools* et les *independant schools*, un modèle dans le système scolaire britannique

Par Evelyne Navarre-Chapy, professeur d'anglais en lycée (septembre 2009).

N° 32 : L'orientation : de la sanction au rite d'initiation

Par Francis Marfaglia, professeur de lycée, agrégé de philosophie, chargé de recherche à l'IRIE (novembre 2009).

Les Cahiers de l'éducation sont des études, faites par des spécialistes, sur des sujets clés de l'éducation. Les opinions qui y sont exprimées sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'Institut.

Ces études sont également disponibles sur le site www.recherche-education.org ou sur demande au prix de 3 €. Pour commander : par téléphone au 01 45 81 22 67, par courrier à l'IRIE au 120, bd Raspail, 75006 Paris, ou par courriel à contact@recherche-education.org.