

mission
laïque
française

osui

L'enseignement scolaire français à l'étranger

*Atout de réussite universitaire
et de mobilité internationale*



Dissipons d'entrée de jeu les malentendus qui pourraient venir soit des déclinistes, soit des pourfendeurs de la mondialisation : en organisant un congrès sur l'enseignement scolaire français à l'étranger, facteur de réussite et de mobilité internationale, la Mission laïque française ne s'associait ni aux uns ni aux autres ; elle n'est pas en proie au doute. Cet exercice salutaire d'anticipation visait au contraire à préparer l'avenir d'une des plus belles réussites françaises à l'étranger : son école.

Aujourd'hui, l'éducation est devenue l'objet d'une compétition culturelle, économique, diplomatique et politique sévère, dans laquelle chacun fait valoir ses atouts. L'enseignement français n'en manque certainement pas. Mais les faire valoir en prenant le point de vue des autres, hors de nos frontières, valait mieux nous a-t-il semblé, que de se prévaloir de qualités qui, répétées à l'envi, finissent pas tourner au cliché.

Le lieu, le siège des Nations Unies, n'était évidemment pas indifférent. Là où la langue française jouit encore d'un statut de langue officielle à portée universelle, elle devait être interrogée comme langue du monde et dans le monde. Là où la culture

de paix est chaque jour célébrée et chaque jour mise à l'épreuve, le rôle, la forme, la pertinence d'une pédagogie humaniste de notre temps devaient être explorés. Là où la mondialisation n'est pas conçue comme une fatalité ou comme le laminoir des identités, mais comme l'horizon collectif, un choix possible et une chance, il fallait penser une école française qui sache faire comprendre et respecter la complexité et la diversité ; ce sont les principes fondamentaux d'une solidarité humaine qui puisse façonner un avenir commun possible.

Vue au travers de ce prisme, la mobilité n'est pas un luxe ou une sophistication pour nantis ou *happy few*, pourvu qu'on la comprenne comme le refus de l'immobilité, l'instrument de domination de ceux qui justement voient l'éducation comme leur premier ennemi. Comment advenir en être humain épanoui et responsable, comment bâtir sa vie en déjouant les ruses de l'habitude, en sortant de ses niches de confort, sinon en apprivoisant les langues et les langages et d'abord le numérique, en se construisant une éthique du doute et du partage contre le poids d'une norme qui s'imposerait en soi ? Ici est le rôle d'une éducation qui crée les conditions d'une mobilité intellectuelle, mentale, psycholo-



gique, avec pour horizon devenir un être humain (vraiment) libre, partout, au village ou ailleurs dans le monde.

Ce dont témoigne ce congrès, c'est surtout de la possibilité pour l'enseignement français de relever le défi. Comme le souligne avec force le ministre Marwan Hamadé : « à Beyrouth, je ne connais pas un bachelier francophone incapable d'inverser ses priorités linguistiques si son parcours universitaire l'exige. Or, le contraire n'est pas valable et c'est là un point d'honneur et un défi permanent pour nous tous réunis ici ». Eh bien elle est là, la mobilité, et il est là aussi le défi de l'école française : accroître le nombre de jeunes qui la comprennent et la vivent comme l'école qui les prépare, ainsi que le dit Mohammed Tozy, à réussir toutes les pérégrinations de leur vie.

Jean-Christophe Deberre
Directeur général MlF-OSUI

Sommaire

- 2 | La langue française au Proche-Orient : quelle place, quel avenir ?, par Marwan Hamadé
- 7 | Un congrès bâti sur une conception collective et collégiale de l'action
- 9 | Faire réussir les élèves dans un monde sans cesse en mouvement, par Florence Robine
- 11 | Plurilinguisme en école d'entreprise, un atout à la mobilité internationale
- 13 | **État des lieux de l'enseignement supérieur dans le monde**
- 14 | Valeurs de l'école française aux États-Unis, par Ida Kummer
- 16 | Le monde arabe : chance ou inquiétude pour le savoir-faire éducatif français ?, par Mohamed Tozy
- 18 | La francophonie : vaste archipel d'universités réunies par la langue française et observatoire des rapports de force entre les modèles de formation dans le monde, par Jean-Paul de Gaudemar
- 21 | L'Afrique, « réservoir » de la francophonie demain, est-elle encore une chance pour le modèle éducatif français dans le monde ? par Mamadou Diouf
- 27 | L'Europe, quelle place, quel rôle dans le monde de l'enseignement supérieur, quel regard sur la France ?, par Jean-Michel Blanquer

- 30 | France : comment repenser l'international entre enseignement scolaire et enseignement supérieur dans l'approche éducative française ?
- 33 | **L'attractivité du modèle français**
- 34 | Les parcours post-bac, quelles modalités ?
- 36 | L'attractivité des territoires en France ou comment penser et améliorer l'attractivité des établissements d'enseignements supérieurs français
- 40 | Quel est le rôle du chef d'établissement dans l'accompagnement des élèves dans leurs projets d'orientation et le suivi des anciens élèves ?
- 43 | Les anciens élèves témoignent : « le passage du lycée à l'université est quasi impossible sans guide »
- 45 | **Promouvoir et adapter le programme français dans le contexte international**
- Les atouts de l'enseignement français**
- 46 | Renforcer les atouts de l'enseignement français pour préserver et développer l'école française, par Florence Robine
- 48 | L'école maternelle : le socle de l'enseignement français, par Gilles Pétreault
- 51 | La philosophie, marqueur de l'enseignement français, par Paul Mathias

Du bon usage du numérique

- 54 | Usages pédagogiques, coopération, interaction : l'angle de la recherche
- 57 | Quels freins à la mise en œuvre des stratégies numériques ?
- 60 | Pédagogie inversée, la question des lieux d'apprentissage
- 65 | L'enseignement de la littérature et des humanités : continuité entre la recherche de l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire
- 68 | L'esprit des PEAC dans leur dimension pédagogique et culturelle, par Jean-Pierre Remond
- 71 | Les classes culturelles numériques
- 73 | **Vers un nouveau concept pour la MlF : le lycée français international**
- 74 | Penser et apprendre en deux langues, par Anne-Marie Ragot
- 77 | Neurosciences et apprentissages : comment accompagner les établissements scolaires ?, par Pascale Toscani
- 84 | Recherche innovation : changer d'ère, changer d'échelle
- 90 | Index | Sigles
- 91 | Remerciements



La langue française au Liban et au Proche-Orient : quelle place, quel avenir ?

par **Marwan Hamadé**

Ministre de l'Éducation nationale du Liban



La Mission laïque française n'aurait pu mieux faire pour tenir son congrès annuel : en ce palais de verre, siège des Nations Unies, dans la mégapole la plus cosmopolite du monde. Il y a déjà dans ce choix une réponse symbolique aux questionnements posés sur les enjeux internationaux de l'enseignement français.

Pour ma part, je me sens particulièrement honoré par un autre choix : celui qui s'est porté sur moi afin de participer à l'inauguration de ce congrès par un propos liminaire qui, à travers la langue française, sa place et son avenir au Liban et au Moyen-Orient, me ramène 70 ans en arrière.

À sept ans, je rentre à Beyrouth après une courte scolarisation à Paris où mon père était consul du Liban. D'emblée, je suis la tradition familiale : la Mission laïque, le lycée français, rue Abdel Kader, une très belle villa et un bâtiment annexe, dans une pinède où notre directrice, Madame Levy, femme remarquable et de poigne, règne de toute son autorité. Dehors, nos aînés nous entraînent dans des manifestations contre Israël et pour la Palestine usurpée. Beyrouth, berceau du droit romain, n'est encore qu'un gros bourg méditerranéen, le Liban, un havre de tolérance. Le français côtoie l'arabe partout : dans les tribunaux, l'administration et aucun membre du gouvernement n'est encore issu d'une école ou d'une université anglophone.

Langue d'abord maternelle, premiers mots, premières balades, premiers contes, le français dont il m'est demandé de vous entretenir ce matin, en français et à New York, devant cette assemblée à la fois familière et impressionnante, au siège symbolique de nations si déchirées mais encore unies par une

« Le français, associé à la laïcité, repose la question de savoir si le Liban et le Moyen-Orient sont condamnés à vivre en purgatoire permanent entre l'enfer de l'uniformité culturelle loué par les uns et le paradis de la diversité culturelle souhaité par les autres. »

charte et presque désormais par une langue, ce français aura été et restera dans mon pays, le Liban, dans ma nation arabe et dans ma région, le Moyen-Orient, au centre de nombreux débats. Ces débats ont débordé, depuis longtemps, le cadre linguistique pour poser et proposer une thématique largement inspirée par notre triptyque : « Mission laïque française ».

Le français a-t-il ou est-il chez nous seulement une langue ? A-t-il une mission ou est-il porté par une vocation missionnaire ? Est-il, à son tour, porteur d'un message républicain et laïc ?

Voilà qui ouvre le thème d'un biculturalisme riche et périlleux dans le monde arabe, avec, bien sûr, une exception libanaise que la convivialité ethnique et religieuse a toujours permis. Mon exercice, je l'avoue, pourrait aisément dériver vers une rétrospective familiale, professionnelle ou politique, une sorte d'autobiographie franco-libanaise, druze et auvergnate présentée comme un cas d'espèce, voire des travaux pratiques d'une déconfectionnalisation souhaitée dans mon pays, d'une cohabitation linguistique maintenue à bout de bras ou d'un choc des cultures vécu et constamment réprimé.



Le Lycée Abdel Kader de Beyrouth dans les années 1940

J'ai dit cas d'espèce, je pourrais dire cas d'exception. Tout le monde, chez nous, dans nos espaces libanais, arabe et méditerranéen, n'est pas nécessairement biculturel, et encore moins binational. Malgré les nombreuses rives de notre émigration, le nombre croissant des Franco-Libanais, Libano-Canadiens ou Australiens, Libano-Américains ou Brésiliens, le phénomène biculturel demeure plutôt une affaire profondément locale qui affecte à tout instant, tous les aspects de notre vie : depuis le statut personnel jusqu'à l'éducation pour at-

teindre, quand les passions s'exacerbent, les choix politiques et les questions identitaires. Seuil critique qui n'est, certes, atteint que dans les moments de grande effervescence mais qui demeure à l'état latent, notre principal défi sociétal et national. Tous les chantres de l'expérience biculturelle libanaise se sont employés à magnifier le phénomène, ou au contraire à le diaboliser. Dans la délicate équation « richesses contre périls », les longues périodes d'embellie ont poussé les uns, heureusement plus nombreux et plus qualifiés, à vanter les avantages de l'expérience, forçant la dose sur son aspect pionnier comme pour en justifier les errements occasionnels. Les autres, heureusement minoritaires, sont à l'affût des défaillances du système, avec les éruptions de violence qui s'ensuivent. S'agissant du Liban en particulier, même ce laboratoire homologué par le Saint-Père pour le dialogue des cultures, n'est toujours pas à l'abri des mélanges explosifs.

C'est là où le français, associé à la laïcité, repose la question de savoir si le Liban et le Moyen-Orient que nous ne cessons de refaire après les avoir défaits ou, c'est tout aussi vrai, de les défaire après les avoir faits, sont condamnés à vivre en purgatoire permanent entre l'enfer de l'uniformité culturelle loué par les uns et le paradis de la diversité culturelle souhaité par les autres.

 @Juliehig : "Penser en arabe écrire en français...
Vivre le 3^e millénaire dans un esprit d'ouverture..."
(Marwan Hamadé) #congrèsMlf

Avant d'aller plus loin, permettez-moi un bref historique et un état des lieux. Au départ, le français s'infiltre au Moyen-Orient. Il trouve au Liban, mais pas seulement chez nous, un terrain de prédilection à la diffusion des idées et des valeurs. Après le siècle des Lumières, la Révolution française, la curiosité se déplace des idées vers les lettres qui en sont porteuses. Traducteurs et auteurs arabes trouvent de nouvelles sources d'inspiration. On est loin des croisades, qui n'ont laissé que des châteaux forts et des relents d'amertume, mais l'on pressent déjà l'expansion culturelle qui précède les protectorats ou les mandats. Car la deuxième étape est déjà entamée : les missions, d'abord religieuses, s'incrustent chez les chrétiens d'Orient. Viennent ensuite les missions laïques qui élargissent le spectre de l'influence culturelle. Au-delà des minorités d'Istanbul à Smyrne, Antioche, Alep, Beyrouth ou Alexandrie, l'élite arabophone musulmane est désormais atteinte. Les relations politiques, sur fond de colonisation, feront le reste. Pour accéder au pouvoir sous le mandat, il faut parler français et si l'on veut pousser plus haut, il faut passer par la Sorbonne ou les grandes écoles. Mais le phénomène se limite à la Syrie et au Liban, les accords de Sykes-Picot ayant attribué à la Grande-Bretagne le reste du Proche-Orient qui s'ajoute à

“ Ce pari dualiste que vous prenez sur la valorisation de la tradition française et sa capacité d'adaptation sont justement les ressorts de mon pari sur l'avenir de la langue française comme véhicule d'un programme de valeurs pouvant concilier la francophonie avec un environnement arabophone et l'ouverture anglophone. ”

l'Égypte, une Égypte célébrée et choyée par la France mais qui ne parle déjà plus français.

Quatrième et dernière étape, la décolonisation vient, après la deuxième guerre mondiale, aviver une crise de xénophobie culturelle qui vise tout l'Occident et même le français; seul le Liban garde ses écoles, ses universités, ses journaux, et ses auteurs, les Amin Maalouf, Andrée Chédid, Salah Stétié, Michel Chiha, Nadia Tuéni et bien d'autres. Mais ailleurs, le *Journal d'Istanbul* et la *Gazette d'Alexandrie* ont disparu, les élites francophones émigrent déjà alors que leurs écoles ferment à Damas comme à Alep.

Une sorte de désertification culturelle et linguistique s'installe, accentuée par les coups d'État militaires et les dictatures qui érigent des républiques monarchiques où la médiocratie règne jusqu'au Printemps arabe avorté. Les « ismes » se succèdent : totalitarisme et populisme finissent par engendrer un intégrisme qui fausse les données religieuses.

À partir de là et entre les deux approches historiques se profile la théorie attrayante d'une monoculture à noyau libano-arabe mais dont le versant occidental serait particulièrement perméable permettant ainsi une diversité qui n'affecterait en rien l'homogénéité du tissu national.

Car le fameux adage de George Naccache, « deux négations ne font pas une nation » revient périodiquement sur le terrain et entraîne dans ses rebonds une série de questions accessoires. Deux cultures font-elles une nation? Deux religions font-elles une société? Et l'on pourrait aller loin, très loin, sur la pente des interrogations. Deux programmes jumeaux aboutissant au bac tantôt libanais et parfois français font-ils une éducation nationale? Tous les matins s'entassent sur mon bureau les demandes de dispenses sollicitées par des élèves écartelés.

D'ailleurs, si l'on évoque aujourd'hui chez nous l'homologation du baccalauréat international, c'est bien dans un esprit d'ouverture supplémentaire mais que je voudrais réguler à partir de votre expérience, pour éviter la dispersion, souvent commercialisée, de nos diplômes. Au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur au Liban, dont j'ai l'honneur et le dur privilège de détenir le portefeuille, nous en sommes

conscients. D'où notre prudence et des débats parlementaires qui s'éternisent.

C'est ici que je m'intéresse, plus particulièrement pour le Liban et le Moyen-Orient, à ce nouveau concept de la Mission laïque française : le lycée français international. Ce pari dualiste que vous prenez sur la valorisation de la tradition française et sa capacité d'adaptation sont justement les ressorts de mon pari sur l'avenir de la langue française comme véhicule d'un programme de valeurs pouvant concilier la francophonie avec un environnement arabophone et l'ouverture anglophone. Je me tourne ici vers nos collègues du Caire, de Djeddah, de Dubaï entre autres.

Nous avons aussi lancé cette expérience à l'université Saint-Joseph de Beyrouth, établissement largement centenaire, jésuite et francophone, dont je suis membre du conseil stratégique. L'anglais y trouve sa place dans les cursus et l'université qui a déjà ses antennes à Abou Dhabi et au Qatar a inauguré dans ses locaux un institut Confucius. Il est d'ailleurs intéressant de relever que si, dans le domaine universitaire, la compétition est devenue très étroite entre l'université Saint-Joseph et l'université américaine de Beyrouth, sur le plan scolaire, le français conserve son avance, largement héritée du mandat, mais tout aussi largement conservée grâce à la Mission laïque, aux écoles religieuses et au secteur public de l'Éducation nationale qui continue de le favoriser comme première langue malgré les pressions tantôt politiques, tantôt parentales.

Dans cette course à l'influence culturelle, qui a toujours eu ses consonances politiques, l'arabe nullement affecté par les 400 ans de califat ottoman avait repris des couleurs avec la Nahda, une renaissance littéraire qui a précédé l'émancipation nationale.

Vous ne pouvez plus aujourd'hui dissocier les courses à la langue des luttes d'influence. Contemplez le spectacle : la mosaïque de cultes qui font de la géographie ethnique et religieuse du Moyen-Orient un patchwork rituel et tribal est-elle totalement exclusive de dénominateurs communs sur le plan de la culture ou, au contraire, l'ensemble de ces apports, avec leurs alluvions de mœurs, de coutumes, d'affinités partagées, tantôt avec l'Occident et tantôt avec l'Orient, constituent-ils un concentré de richesse culturelle rare, voire unique au monde ? Dans ce creuset, je l'ai toujours dit, je l'affirme encore, la langue arabe qui est celle du Coran mais aussi, désormais, des Églises orientales, donc partagée par tous, constitue le ciment qui lie, et qui lie encore mieux grâce à l'apport d'autres langues en partage, comme celle des valeurs exprimées en français, et celle des intérêts traduite en anglais. À ce titre, j'ai toujours cru, pour l'avoir vécu, que les exceptions culturelles sont appelées à deve-

« La bonne santé culturelle peut s'acquérir de diverses sources, sans craindre les pertes d'identité. C'est ce que propose précisément la francophonie. Elle inverse la donne de la mondialisation, en proposant de garder, de conquérir ou de reconquérir l'excellence et la modernité en substituant à la culture imposée, le dialogue des cultures. »

nir des compléments culturels. Le français langue en partage de nombreuses ethnies et communautés et l'arabe dépositaire d'une civilisation prestigieuse seront porteurs de réconciliation, voire de sublimation des rapports entre un certain Nord franco-européen et un certain Sud arabo-islamique. Ces rapports, si durement éprouvés, peuvent et doivent continuer de bâtir des ponts.



Je ne me suis jamais tracassé de savoir lequel, de l'arabe ou du français est ma première langue. L'une est ma langue nationale, l'autre est le véhicule de valeurs auxquelles je crois. Ainsi, pour l'arabité et la francophonie, l'avenir est dans la promotion des valeurs de démocratie, de liberté, de tolérance, et d'échange, de rejet du racisme et de l'exclusion, autant de valeurs empruntées à nos deux civilisations. Ma réconciliation intérieure s'est faite sur ce compromis. L'avenir du français au Moyen-Orient dépend de ce même compromis.

Un compromis, une expérience où l'usage du numérique comme concept de dépassement, peut aussi jouer un rôle décisif de conjugaison entre les programmes. Et les parcours hybrides que vous avez construits pourraient servir de feuilles de route pour nous, à l'échelle du Liban et du monde arabe.

Comme entracte illustré, je voudrais ici juste citer les jeunes Syriens déplacés et qui, par centaines de milliers, sont aussi



 @RadioEiny : L'appel au rêve de Marwan Hamadé : "le multilinguisme pour laisser penser, laisser vivre" #congrèsMlf

nombreux que les petits Libanais dans nos écoles publiques. Des filles et des garçons venus de Raqqa ou d'Alep, de Damas, de Homs et de Deraa, pleins d'appétit pour l'apprentissage des langues étrangères, le français entre autres, et pour l'adaptation au numérique, tous deux inconnus dans les écoles de type nord-coréen du régime de Bachar el Assad. Ces enfants n'ont pas seulement échappé aux gaz sarins. Ils respirent mieux dans nos écoles.

Pour toutes ces raisons, je crois en un avenir du français au Liban et au Moyen-Orient. Bien sûr, cette langue résiste par les valeurs qu'elle incarne, propage et dissémine. La littérature, la philosophie, l'histoire en sont et en restent des supports distingués. Mais le français rebondit aussi comme langue de paix, de goût, de raffinement et d'un plus culturel sans jamais perdre sa capacité de façonner un système éducatif, comme vous le faites déjà, outre-Atlantique et bien sûr chez nous. Ce système ouvert à toutes les options préparerait dans l'excellence ces mêmes options. À Beyrouth, je ne connais pas un bachelier francophone incapable d'inverser ses priorités linguistiques si son parcours universitaire l'exige. Or le contraire n'est pas valable et c'est là un point d'honneur et un défi permanent pour nous tous réunis ici.

Puis-je donc prôner comme objectif une « France au Moyen-Orient » avec la langue et les valeurs que vous portez précisément à la Mission laïque, une « France au Moyen-Orient » qui ne soit plus le titre d'une simple causerie. C'est un appel au rêve que je vous lance : en quête d'une nouvelle spiritualité culturelle qui engendrerait une politique équilibrée, juste et compréhensive, qui entraînerait l'Europe, qui influencerait l'Amérique, qui contiendrait la Russie et qui freinerait de ce

fait, la déshumanisation de notre monde. La France a, malgré les ratés de la colonisation, capitalisé au Moyen-Orient sur ses propres valeurs comme sur les erreurs des autres. Elle peut donc administrer aux conflits ouverts ou potentiels une autre thérapeutique que l'inopérant cocktail de violence et d'injustice couramment prodigué sur notre planète. La France a compris que le choc n'est pas entre les civilisations, qu'il est à l'intérieur de chacune d'elles. Je l'ai dit à Beyrouth, à l'occasion d'un colloque sur le Moyen-Orient et l'Afrique et en m'adressant à l'ambassadeur de France. Le bien et le mal ne peuvent pas faire l'objet d'un manichéisme simpliste. La terreur peut être blanche, noire, jaune ou basanée; elle peut être musulmane comme elle a été chrétienne ou israélite. Elle peut être comme la Palestine l'atteste chaque jour, d'État ou privée, de gauche ou de droite, du Nord ou du Sud.

Désormais, ceux d'entre nous qui pensent en arabe, écrivent en français et croient au dialogue des cultures se sentent en paix avec leur francophonie et leur arabité dès lors qu'elles ne sont plus antinomiques. Nous croyons fermement, je l'ai dit à Beyrouth, soutenu à Riyad et répété au Caire, à une sorte de dialectique absolument bienfaisante pour les deux cultures, en cela que l'arabisme devrait puiser dans les valeurs véhiculées par la francophonie de quoi lui permettre de vivre ce troisième millénaire dans un esprit d'ouverture et de modernité.

À l'opposé, la francophonie peut trouver dans l'espace arabophone la meilleure caisse de résonance à ses valeurs. On constate ainsi combien cette notion de francophonie qui était mal perçue et qui apparaissait à l'élite arabe comme la survivance d'un orientalisme suranné, trouve aujourd'hui des atomes crochus avec le monde arabe et islamique. Même là où la langue faisait défaut, les traducteurs ont comblé le vide. Le livre étant un de nos principaux produits d'exportation, de nombreux éditeurs peuvent vous témoigner de l'ampleur de cette diffusion. Idem pour les éducateurs : dans la palette très



riche des langues étrangères proposées, ils constateront que le français résiste fort bien aux avancées de l'anglais. À la base de ce phénomène, la constatation bien étayée que la formation francophone facilite l'accès aux autres langues, aux autres cultures. Le contraire n'est pas établi.

Ainsi la bonne santé culturelle peut s'acquérir de diverses sources, sans craindre les pertes d'identité. C'est ce que propose précisément la francophonie. Elle inverse la donne de la mondialisation, en proposant de garder, de conquérir ou de reconquérir l'excellence et la modernité en substituant à la culture imposée, le dialogue des cultures.

Pour cela un principe de base : la liberté. La liberté résonne si bien en français. C'est un mot que chérissent tous ceux qui partagent chez nous et avec vous les écritures et les valeurs francophones.

Aussi faudra-t-il, pour la préserver, alimenter cette demande universelle de culture française sans arrêt rehaussée par des écrivains de tous les continents. Il faudra tout autant éviter que ne s'étiolent les institutions francophones pléthoriques, tentaculaires et immobiles. Écrire en français c'est plaider



 @lacmonique : Ovation touchante suite au message d'unité et d'humanisme lancé par le ministre de l'Éducation du Liban #congrèsMlf

pour le divers, opter pour la tolérance, lutter pour la liberté. Si les lois du marché parlent aujourd'hui l'anglo-américain, les lois de l'éthique et de la culture peuvent et doivent conserver, elles, leur accent français. Avec la justice et l'égalité pour ciment, les alliances sacrées contre le terrorisme seront alors bien plus larges et bien plus solides.

À toutes ces peurs d'oppression culturelle, comme à toutes les craintes d'atomisation culturelle, un seul antidote : la liberté, la tolérance. Une sorte d'Adam Smith culturel : laisser penser, laisser dire. Face au doute généralisé, le français peut, au Moyen-Orient, épouser une autre culture, pétrie d'histoire, fière de ses racines arabes, soucieuse de ses particularismes, et ouverte aux valeurs et aux idées universelles. Il n'y a pas de liberté politique ou économique sans liberté culturelle, comme d'ailleurs ni les unes ni les autres ne se conçoivent dans l'uniformité ou dans la médiocratie. Le français peut et doit continuer d'assurer un rôle défiant les chocs de civilisations et de cultures. Et la Mission laïque est toujours là, avec son esprit d'ouverture, son sens de la diversité, son appétit de modernité. Avec l'Association franco-libanaise pour l'éducation et la culture, avec l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger, avec l'Agence universitaire de la francophonie, vous êtes tous bien là pour relever ce défi global et historique.

M. H.



 [Re]voir > bit.ly/congres2017hamade

Un congrès bâti sur une conception collective et collégiale de l'action



De gauche à droite : François Delattre, Cristina Gallach, Marwan Hamadé et François Perret, à la tribune de la salle du Conseil économique et social des Nations Unies

François Delattre Ambassadeur de France auprès des Nations Unies

« L'enceinte des Nations Unies représente ce qui nous réunit ce jour : l'ouverture, la tolérance, l'humanisme, l'échange entre les cultures, le respect de la dignité de chacun. À l'heure où la tentative du repli sur soi et de l'extrémisme est si forte, il est nécessaire d'apprendre à nos enfants la richesse de la diversité des cultures et des langues.

L'écrivain franco-libanais Amin Maalouf exprimait ainsi cette inquiétude : « n'est-ce pas là le paradoxe calamiteux de notre siècle, la planète serait devenue dit-on un même village global. Pourtant, les esprits ne cessent de se cloisonner chaque jour un peu plus. Nous avons au bout des doigts tout le savoir des hommes comme nous ne l'avons jamais eu, comme nous n'avons jamais rêvé de l'avoir et au même moment, nous sommes pris dans une spirale de régression morale dont nous ne savons plus comment sortir »¹.

La meilleure réponse à ce paradoxe de notre temps se trouve dans un enseignement de grande qualité tel que celui dispensé par la Mission laïque française, forte de ses 111 établissements et plus de 55 000 élèves dans 39 pays.

L'enseignement que vous dispensez exige d'abord compétence, culture et rigueur. Vous devez transmettre le meilleur de ce que les esprits les plus ingénieux et subtils ont pu découvrir au cours des siècles. Et, au-delà de la compétence, l'enseignement exige le don de soi, le dévouement personnel de l'enseignant.

Vous propagez la langue française ainsi que la culture française et francophone. Cette langue est un trait d'union entre les pays et les êtres qui la parlent et l'aiment dans le monde. Elle constitue également un trait d'union entre les époques.

Enfin, vos établissements inculquent la finesse, le discernement. En cela, vous combattez le terreau naturel de tous les fanatismes, de tous les racismes, de tous les préjugés. Faute de s'ajuster à la réalité changeante et diverse de l'humanité, le dogmatisme se fige dans les jugements sommaires et aveugles. Henri Bergson, dans un discours datant de 1895, affirmait : « l'éducation classique, même quand elle paraît attacher le plus d'importance aux mots, nous apprend surtout à n'en pas être dupes. Elle pourra changer d'objet particulier, elle conservera toujours la même fin générale qui est de soustraire notre pensée à l'automatisme, de la dégager des formes et des formules, enfin de rétablir en elle la libre circulation de la vie »². »



Cristina Gallach Secrétaire générale adjointe à la communication et à l'information aux Nations Unies

« L'accueil de votre congrès constitue un signal très fort du lien entre la Mission laïque française et la Charte et les valeurs que les Nations Unies représentent et défendent. Former des citoyens globaux, capables, dans un monde en pleine transformation, de réfléchir et d'agir pour le bien-être de tous constitue une mission essentielle de votre organisation et de la nôtre.

Au moment où les valeurs du vivre ensemble sont questionnées, nous devons renforcer l'éducation à la diversité dans le respect des races, des sexes, des religions et des langues. Cet humanisme, ouvert d'esprit et soucieux des autres, constitue pour moi la solution pacifique à nos conflits.

Au-delà de nos valeurs communes, je souligne l'importance que nous donnons au fait que la Mission laïque française promeut également les actes politiques, les visions du travail pour le développement durable et les engagements

1 - Réponse d'Amin Maalouf au discours de réception à l'Académie française de Dany Laferrière, 28 mai 2015.

2 - Henri Bergson, discours prononcé à la distribution des prix du Concours général le 30 juillet 1895.

internationaux pour préserver notre planète. Je promets que le travail que feront ensemble l'école internationale des Nations Unies, l'ONU et la Mission laïque française aura un impact sur les générations futures que nous sommes en train d'éduquer. »

Gérard Araud

Ambassadeur de France aux États-Unis



« Pour un ambassadeur de France, la problématique éducative est essentielle car elle correspond probablement au vecteur le plus fiable de notre influence, c'est-à-dire la diffusion de la langue et de la culture françaises. »

Le réseau homologué aux États-Unis compte 47 établissements, dont deux conventionnés répartis dans 30 villes. La Mission laïque française est très présente au sein de ce réseau, avec 19 établissements homologués ayant fait le choix, depuis 1979, d'une affiliation à l'association. Nous scolarisons en majorité des enfants américains ou non français, implantés durablement sur le territoire et faisant confiance au système éducatif français.

S'agissant des atouts de l'enseignement français à l'étranger, fil conducteur de ce congrès, il convient de souligner que, dans le contexte américain, nous perdons progressivement des élèves, notamment à partir de la classe de quatrième. Trop peu d'élèves suivent le parcours complet jusqu'au baccalauréat présent sous trois formes aux États-Unis : le baccalauréat classique, l'option internationale du baccalauréat et le baccalauréat franco-américain. Les craintes des familles sur la complexité de nos examens et sur la pertinence d'études au sein des lycées français pour l'entrée dans les meilleures universités américaines ne sont pas fondées. En effet, le baccalauréat français constitue une excellente référence aux yeux des universités américaines. La concurrence d'autres offres éducatives ayant fait leurs preuves peut expliquer cette faible rétention. La question de l'attractivité de nos parcours et de nos diplômes mérite d'être posée.

Plusieurs défis se posent à nous. Le premier consiste à maintenir l'attractivité de l'ensemble du parcours scolaire proposé par nos établissements jusqu'à l'obtention d'un diplôme de fin d'études reconnu et porteur de sens pour les parents. Le second renvoie à la diffusion, auprès d'un plus grand nombre de jeunes, de la langue française et de la culture qui lui est rattachée sans la diluer dans un parcours qui n'aurait plus de français que le nom. Enfin, nous devons veiller à maintenir l'attractivité de nos établissements en confortant et en renforçant tous les cursus, notamment celui des sections internationales américaines depuis le collège voire l'école primaire, dans le respect des critères exigeants de l'homologation par l'Éducation nationale.

Nous disposons de nombreux atouts. Face aux nouvelles populations qui se présentent et qui expriment de nouveaux besoins, nous devons proposer des idées novatrices. Il importe en conséquence d'œuvrer de manière réactive et flexible. »

François Perret Président (Mlf/OSUI)

« Ce congrès affirme notre identité, notre conception collective et collégiale de l'action. Il témoigne de notre responsabilité face à un héritage intellectuel et moral plus que séculaire. Notre raison d'être est de faire vivre et développer l'enseignement français hors de France. Nous créons des établissements et en accompagnons d'autres qui ont leur vie propre mais se rapprochent de nous pour être plus forts ensemble. Mais, pour mieux faire, nous voulons anticiper, imaginer ce que sera le lycée français international de demain et réfléchir aux moyens de le faire advenir. »

Le thème de ce congrès est l'observation des évolutions du monde, de la grande diversité des contextes qui retentissent sur l'école française et éloignent de nous la tentation gallocentrique. Nos écoles et lycées ressemblent, d'un certain côté, à des entreprises. Comme elles, ils connaissent les risques et ont appris à en prendre. Leur objet n'est pas marchand, mais ils se trouvent sur le grand marché de l'éducation et doivent désormais être attentifs à la façon dont ils sont perçus et appréciés, pour vérifier leur propre compétitivité. Ils sont de plus en plus pressés par les lois des États souverains, la demande des usagers, mais aussi, par-

@ReferEdu : Former des citoyens globaux dans un monde en transformation constante : réfléchis, critiques, ouverts, altruistes, humanistes #UN #congrèsMlf

fois, par des contraintes françaises. Nous sommes là pour déchiffrer avec eux l'avenir et les aider à l'affronter. Ce défi questionne finalement la mission de rayonnement et d'influence qu'assigne l'État à l'enseignement français à l'étranger. Cette empreinte française est-elle durablement forte? Comment situer notre modèle dans le monde? Comment faire pour que dans dix ou vingt ans, une formation française soit une chance pour les jeunes dont les familles ont un jour fait le pari de notre langue, notre culture, notre école et qui comptent en faire un atout dans la mobilité qui les attend d'abord dans l'enseignement supérieur?

Nous sommes ici dans le temple de l'universel, construit sur les ruines laissées par deux guerres mondiales et la volonté des États, une utopie en marche, celle d'une mondialisation possible et solidaire. Nous n'y sommes pas par hasard. Pour reprendre les mots de Valéry à propos des Français, notre particularité et parfois notre ridicule, mais souvent notre plus beau titre, c'est de nous croire universels, "hommes d'univers". Ici, en outre, la langue française a toute sa place de grande langue internationale, de même que l'éducation car nous sommes convaincus qu'elle est la base d'un monde meilleur. »



[Re]voir > bit.ly/congres2017ouverture



[Re]voir > bit.ly/congres2017cloture



Faire réussir les élèves dans un monde sans cesse en mouvement

par **Florence Robine**

Directrice générale de l'Enseignement scolaire,
ministère de l'Éducation nationale



Le congrès de la Mission laïque française a réaffirmé notre ambition collective de faire réussir nos élèves, notamment dans l'enseignement supérieur et de favoriser leur insertion et leur mobilité dans un monde sans cesse en mouvement. Pour ce faire, les défis à relever sont grands et passionnants; l'enseignement français à l'étranger peut ouvrir la voie pour les affronter et les dépasser.

Ils sont au nombre de trois, essentiels et incontournables. Tout d'abord, celui de la mondialisation pour lequel les écoles françaises à l'étranger sont à l'avant-poste. Plus que toutes autres, elles sont au cœur d'un monde globalisé qui interroge nos systèmes éducatifs : comment former nos élèves pour qu'ils trouvent toute leur place dans le monde qui nous entoure ? Quelles sont les connaissances et les compétences qu'ils doivent acquérir ? Comment assurer l'égalité et l'équité entre tous les élèves ?

Ensuite, nous sommes aujourd'hui entrés dans une nouvelle ère marquée par l'émergence d'une société de la connaissance et de l'information, dans laquelle le numérique joue un rôle central. Ces changements sont porteurs d'espoir. Jamais, les hommes n'ont eu accès à autant de connaissances qu'aujourd'hui; jamais, leurs échanges n'ont été aussi simples. Ils suscitent également des craintes légitimes. Comment faire face à la surabondance d'informations ? Comment apprendre à nos élèves à distinguer ce qui relève des faits objectifs de la désinformation ?

Enfin, nous avons pu croire à la fin du siècle précédent, selon les mots de Francis Fukuyama, à la « fin de l'histoire », la recon-

« En leur donnant les clés pour appréhender le monde qui les entoure, nous leur donnons les moyens d'agir, les moyens de s'engager et ainsi de jouer un rôle actif dans nos sociétés. »

naissance d'un système politique, la démocratie libérale, dans un monde pacifié. Il n'en est rien : la multiplication des conflits et des actes terroristes, les phénomènes de radicalisation, montrent que nous devons aujourd'hui faire face à un monde instable et violent. Notre devoir est à la fois de protéger ces élèves et de leur permettre d'acquérir toutes les qualités nécessaires pour défendre les valeurs démocratiques et préserver nos libertés fondamentales dans un esprit de respect et de tolérance.

Quel rôle l'école peut-elle jouer pour relever ces défis et favoriser ainsi la réussite de tous ? Il s'agit d'abord de réaffirmer notre volonté de construire une école ambitieuse qui concilie ses missions d'instruction et ses missions d'éducation. Cette école donne à nos élèves les connaissances et les compétences pour comprendre les réalités du monde. Nous devons ainsi permettre à nos élèves de distinguer ce qui relève de l'opinion des faits, d'apprendre à construire de manière autonome leur propre pensée, d'exercer librement leur jugement et leur libre-arbitre. En leur donnant les clés pour appréhender le monde qui les entoure, nous leur donnons les moyens d'agir, les moyens de s'engager et ainsi de jouer un rôle actif dans nos sociétés.



Élèves du lycée franco-libanais Lamartine (Tripoli, Liban)

Face à ces défis et au regard de cette ambition, l'enseignement scolaire français à l'étranger occupe une place singulière car les écoles et les établissements français à l'étranger sont des exemples concrets de ce qu'est aujourd'hui la mondialisation. Les établissements de la Mission laïque française en sont la plus parfaite illustration, scolarisant dans chaque école des élèves de toutes nationalités et de toutes cultures. Chaque établissement dispose d'une autonomie qui constitue une réelle opportunité pour créer et innover. Enfin, chacun d'eux doit composer entre une norme – la norme française – et une réalité locale. De cette articulation étroite, naissent des projets et des actions qui s'appuient sur nos principes et valeurs communes et les besoins locaux.

Cette position singulière donne une responsabilité toute particulière à celles et ceux qui dirigent les écoles et les établisse-



ments français à l'étranger. Trois pistes de travail peuvent guider les réflexions menées pour favoriser la réussite des élèves et la richesse de leur parcours, et plus largement pour promouvoir l'excellence de l'enseignement français à l'étranger.

Première piste : faire de chaque école et de chaque établissement des lieux de recherche et d'innovation. Ne nous y trompons pas : il ne s'agit pas d'innover pour innover. Il s'agit d'innover en permettant aux acteurs locaux de réfléchir ensemble pour faire progresser et réussir les élèves en fonction de leurs besoins et de leurs aspirations, en fonction des ressources et des richesses de chaque territoire. L'innovation résulte de ce dialogue permanent qui permet de s'adapter à chaque situation. Elle impose à tous les acteurs concernés une posture, celle du chercheur qui questionne et s'interroge, qui ose se tromper et qui n'hésite pas à échanger.

Une deuxième piste de réflexion concerne la formation. Le métier d'enseignant a longtemps été caricaturé. Non, il ne s'agit pas d'une vocation qui prédestinerait certains à devenir enseignants, en disposant naturellement de toutes les connaissances et les compétences nécessaires. Il s'agit, au contraire, d'un véritable métier qui impose de s'inscrire dans une démarche de développement professionnel. Celle-ci s'appuie bien sûr sur un regard critique sur ses propres pratiques, mais, plus largement, sur une volonté de construire un projet individuel de formation cohérent qui prenne en compte les atouts de chaque enseignant, ses besoins, qui s'appuie sur le projet de l'établissement dans lequel il enseigne.

Le rôle des personnels d'encadrement est essentiel. Il leur appartient au quotidien d'accompagner les enseignants dans leurs pratiques, dans leur réflexion sur leurs gestes professionnels, dans leurs échanges. Leur rôle est réel dans l'impulsion

 @__FAB_ : "L'autonomie des établissements de la Mlf, un modèle à étudier" @frobine #congrèsMlf

qui peut être donnée au travail commun entre les enseignants, dans l'impulsion et le suivi des projets qui sont mis en œuvre.

Ce travail local nourrit et donne corps aux réseaux des établissements français à l'étranger. Le travail en réseau constitue la troisième piste de travail nécessaire. Le congrès de la Mission laïque française en est un exemple. En travaillant ensemble à l'échelle régionale, des problématiques communes peuvent être travaillées, permettant de mettre en œuvre des solutions collectives.



Café philosophique au lycée international Jean-Mermoz (Abidjan, Côte d'Ivoire)

Ces trois pistes ne sont que quelques-unes des pistes sur lesquelles des actions peuvent être menées. Chacune d'elles favorise la réussite de nos élèves et les prépare au mieux à leur entrée dans l'enseignement supérieur. Plus largement, ces ambitions, ces actions partagées, renforcent la richesse du réseau d'établissement français à l'étranger et participent ainsi au rayonnement de notre pays dans le monde.

F. R.



 [Revoir > bit.ly/congres2017cloture



Plurilinguisme en école d'entreprise, un atout à la mobilité internationale*

Chaque année, le séminaire des écoles d'entreprise réunit les professeurs et directeurs de ces groupes scolaires et des représentants des entreprises partenaires autour de travaux qui s'inscrivent dans les priorités et valeurs de l'association dans la lignée de son congrès annuel, renforçant l'ancrage des écoles d'entreprise dans le grand réseau scolaire de la Mlf.

Dans le cadre d'une table ronde, les représentants des entreprises ont échangé autour du plurilinguisme dans les écoles d'entreprise, véritable atout pour la mobilité internationale.

Jean Pautrot

Vice-président de la Mission laïque française, président du Conseil Magellan de l'International

« La mobilité internationale doit être présentée du point de vue de l'expatrié ou de l'entreprise, mais aussi de celui de la famille. Les Français s'expatrient en famille. Chacun de ses membres doit y trouver un bénéfice pour que l'opération soit un succès. Chacun doit donc prendre contact avec la culture d'accueil, notamment sur le plan linguistique. Un langage de survie est souvent évoqué pour le conjoint et les enfants au début de la période.

Les enfants doivent trouver, à l'étranger, un bénéfice qu'ils n'auraient pas eu en France. Outre l'accueil dans une école, qui est une condition sine qua non au départ des parents, les en-

fants seront mieux armés pour faire face à la mondialisation. L'enseignement en langues est donc particulièrement important, le plurilinguisme étant le socle du pluriculturel. »

Patricia Glasel

Directrice de Berlitz Departement Consulting

« L'échec d'une expatriation provient à 90 % de l'inadaptation d'un des membres de la famille. Nous savons, suite à des enquêtes menées avec l'Institut européen d'administration des affaires (INSEAD), que les salariés acceptent la proposition d'expatriation de leur entreprise, dans 96 % des cas, en raison de l'exposition de leur enfant à un environnement international.

Malgré les difficultés des parents à choisir la langue pratiquée à la maison entre la langue du père et celle de la mère pour les enfants métis, il convient de se demander s'il est judicieux de renoncer à l'enseignement du français. Ce casse-tête se traduit souvent par le fait que les enfants ne maîtrisent pas les deux langues au même niveau. En fait, l'enfant n'utilise généralement que 50 % de la langue pratiquée à l'école, ce qui ne l'empêchera pas de développer deux lexiques et deux domaines de référence, dont l'addition sera plus importante que s'il ne parlait qu'une langue. Sans en avoir conscience, les enfants utiliseront toutes les langues auxquelles ils ont accès. Le plurilinguisme enrichit donc la représentation.

En résumé, derrière les difficultés, le plurilinguisme n'est jamais un problème. Les problèmes

d'apprentissage sont plutôt liés à un autre registre, comme la dyslexie ou la dysphasie. Le plurilinguisme n'est qu'une porte d'entrée à plusieurs manières de se représenter le monde pour découvrir le multiculturalisme. »

Nicolas Moreau

Responsable du service Scolarité internationale, Total Global Human Ressources Services

« J'ai la responsabilité d'accompagner des expatriés et leur famille, qui partent dans l'une de nos filiales à travers le monde, dans la recherche d'établissements scolaires administrés par la Mission laïque française, en m'appuyant également sur l'ensemble du réseau existant à l'étranger.

Le président-directeur général de l'entreprise considère clairement la mobilité internationale comme une priorité, mais en famille. Un salarié qui refuse une affectation pour des raisons de scolarisation de ses enfants ne se verra aucunement sanctionné. La mobilité en famille implique souvent qu'un parcours de vie à l'étranger pré-existe à l'expatriation. Les délais de prévenance sont souvent très courts, les départs étant généralement décidés pour le mois suivant.

Les familles, par manque d'information, ont souvent une représentation négative de l'école française. Elles imaginent qu'elle constituera

* - Texte issu de la transcription d'une table ronde organisée dans le cadre du Séminaire des écoles d'entreprise de la Mission laïque française, le 10 juillet 2017.



un frein au développement de leurs enfants et à leur ouverture aux langues. Mon rôle au quotidien est de les convaincre de l'intérêt de l'école française par rapport au plurilinguisme, qui leur permet notamment de scolariser à nouveau leur enfant dans le système français au retour. »

Jean Pautrot

« La Mission laïque française ne représente pas seulement l'école en France, avec tous les stéréotypes qui y sont rattachés. Nous ne sommes pas davantage une école internationale, nous sommes à mi-chemin entre ce qui est pratiqué en France et ce qui peut l'être par d'autres pays. Nous pouvons donc nous orienter vers des parcours français ou des parcours étrangers. »

L'Éducation nationale tend à multiplier les parcours ayant une dimension internationale dans un certain nombre de lycées en France, afin qu'à leur retour, les expatriés puissent entretenir l'ouverture internationale qu'ils ont acquise à l'étranger. Tout comme nous avons besoin d'une fluidité des parcours, cette compétence linguistique doit être maintenue. »

Michel Bur

Adjoint au directeur général de la Mission laïque française

« La Mission laïque a placé, au cœur de son congrès annuel et de son séminaire des écoles d'entreprise, le programme français en tant que facteur de réussite de la mobilité internationale, au travers d'études supérieures réussies pour les élèves que nous accueillons, où qu'ils se trouvent dans le monde et quel que soit leur choix. Le baccalauréat peut être obtenu dans

n'importe lequel de nos établissements français à l'étranger, avec des pourcentages de mentions Bien et Très bien assez impressionnants. L'objectif d'obtention du baccalauréat devient donc secondaire.

De la même façon, l'école française ne peut être le simple prolongement du service public d'éducation offert aux familles souhaitant s'expatrier. La Mlf a dans son ADN une volonté de coopération et d'ouverture aux pays d'accueil qui nous permettent de proposer le programme français. Les écoles françaises peuvent s'en inspirer. Nous adoptons donc plus favorablement aujourd'hui l'appellation d'établissement français international.

L'objectif est de développer le plurilinguisme, non seulement en apprenant plusieurs langues, mais aussi en pensant dans d'autres langues. Nous sommes volontairement ambitieux par rapport à la maîtrise de la mondialisation, en dotant les élèves de tous les atouts nécessaires. »

Nicolas Moreau

« Le concept d'école française internationale est l'un des grands sujets de la Mlf pour les années à venir. J'y vois de nombreux atouts, parmi lesquels le développement de l'enfant par le plurilinguisme

et l'enrichissement de l'offre éducative aux langues. Les parents seront rassurés que l'école française locale s'ouvre à l'international et le communique officiellement. Les salariés rassurés pourront ainsi mener leur mission dans de bonnes conditions. Cette évolution implique une professionnalisation des enseignants, ce qui représente une plus-value pour tous.

Cette nouvelle dynamique d'école française internationale devrait aussi conduire à de belles collaborations avec des établissements internationaux locaux, qui ne demandent qu'à travailler avec des écoles d'entreprise ouvertes aux langues. »



Petite école d'Hydra (Alger, Algérie)



Lycée français de Stavanger (Norvège)



État des lieux de l'enseignement supérieur dans le monde

La poursuite d'études supérieures pour un élève fréquentant le programme français, doit s'entendre aujourd'hui à l'échelle de la planète.

Quel est précisément ce monde de l'enseignement supérieur à l'international ? Quelles sont les compétences attendues pour réussir ses études supérieures ?

Jean-Marc Merriaux, directeur général de Canopé, relève pour l'école française, dans ce contexte concurrentiel mondial, les enjeux et défis suivants :

- *des enjeux de réseaux ; jamais la nécessité de travailler ensemble, de construire ensemble, de co-construire, de collaborer n'a été aussi forte qu'aujourd'hui ;*
- *un enjeu de « solidarité active », au cœur de nos valeurs, en contrepois des enjeux de compétitivité et de compétition ;*
- *l'ouverture aux autres, l'ouverture aux langues et cultures pour vivre la diversité du monde ;*
- *réduire la discontinuité des parcours entre le secondaire et l'université ;*
- *comprendre que la qualité du modèle pédagogique se mesure à l'employabilité qu'il peut offrir aux jeunes issus de son système éducatif ;*
- *préparer les élèves à une mobilité dans un monde en perpétuelle transformation par l'utilisation des nouveaux outils technologiques.*



Valeur de l'école française aux États-Unis

par **Ida Kummer**

Directrice de la section française internationale de la
United Nations International School



Si la langue française est minoritaire aux États-Unis, elle est la deuxième langue la plus étudiée dans le pays après l'espagnol et la quatrième langue la plus parlée après l'anglais, l'espagnol et le chinois. Au cours de la dernière décennie, de la Californie à la Floride, de l'Utah au Minnesota, son enseignement n'a cessé de progresser aux États-Unis. Les programmes bilingues français-anglais se multiplient dans les écoles publiques américaines, grâce à des familles françaises et américaines convaincues des bénéfices du bilinguisme, et avec le soutien de politiques locales favorables à cet apprentissage. 90 programmes bilingues ont été installés au sein d'écoles publiques américaines et gratuites. Dans de nombreux États, à New York, en Louisiane, plus récemment en Utah, l'expérience s'est renouvelée. Le *French Heritage language program* est un succès, la *FACE Foundation (French American Cultural Exchange)*¹, sous les auspices des Services culturels de l'Ambassade de France, promeut également de nombreuses initiatives.

On peut s'interroger sur la valeur nouvelle de l'enseignement français aux États-Unis, où non seulement l'éventail des choix de scolarité est très large, mais où le bilinguisme le plus prégnant pour son usage social est celui qui couple l'anglais et l'espagnol.

La population française aux États-Unis a augmenté de 35 % ces quinze dernières années. Son profil s'est diversifié. Hier, l'expatriation concernait des foyers aisés, avec des Français détachés par leur entreprise. Les frais de leur vie quotidienne (logement, éducation des enfants) étaient le plus souvent pris en charge par leur employeur. La nouvelle génération d'expatriés est plus jeune ; elle est aussi économiquement plus précaire, ce qui explique le désir d'écoles françaises d'un nouveau

“ Le bilinguisme ouvre les portes de la mobilité professionnelle dans un monde qui le nécessite de plus en plus. ”

profil, couplant la garantie d'une acculturation plus rapide à des coûts moins élevés.

À New York, le mouvement du bilinguisme dans les écoles publiques a commencé dès 2007, avec l'ouverture de la première classe d'immersion à Brooklyn. À la rentrée 2014, sept écoles publiques new-yorkaises dispensent des cours en français et anglais pour des élèves de primaire, ainsi que l'école à Charte (école publique gratuite gérée par le secteur privé) de Harlem, la NYFACS. Trois collèges proposent également des programmes bilingues depuis la rentrée de 2014. Une quatrième école a ouvert à la rentrée 2015, *The School for International Studies*.

Cet engouement conjugue des motivations diverses, certaines utilitaristes, d'autres plus subjectives.

Le bilinguisme rend les candidats aux universités plus attractifs, du fait que les scores aux SAT² en vocabulaire sont souvent meilleurs chez les bilingues français-anglais. Il ouvre les portes de la mobilité professionnelle dans un monde qui le nécessite de plus en plus. Enfin, la langue française, comme une scolarisation « à la française », semblent ouvrir des portes dans de nombreux secteurs allant de la diplomatie aux affaires internationales, en passant par l'industrie culinaire, l'industrie du voyage, la mode.



École franco-américaine de Rhode Island (Providence)

D'un autre côté, l'apprentissage d'une seconde langue et sa pratique décuplent dans l'opinion les capacités intellectuelles. Une étude, conduite en 2013 par l'Institut Nizam des sciences médicales à Hyderabad en Inde, et publiée dans *Neurology*, en est arrivée aux conclusions suivantes : « Parler plus d'une langue paraît induire un meilleur développement de la zone du cerveau responsable du raisonnement et de l'attention, qui pourrait contribuer à protéger les individus de la démence ».

Dans certains cas, l'intérêt pour le bilinguisme en français est lié à la réussite des élèves. Dans des villes comme Milton,



Remise de diplôme au Lycée international franco-américain de San Francisco, juin 2017

Massachusetts, et Edina, Minnesota, les programmes bilingues sont proposés à des communautés de milieux favorisés. « Grâce à ces programmes, de nombreux élèves ont des taux de réussite élevés aux examens et accèdent aux universités les plus cotées des États-Unis », révèle l'étude *Révolution bilingue pour la communauté francophone de New York* de Jane F. Ross, doctorante à New York University. Selon cette étude, la réussite scolaire se vérifie à New York, où les écoles bilingues s'adressent à une communauté plus hétérogène. « Bien que confidentielles, [les statistiques] prouvent que les enfants inscrits dans ces programmes double langue depuis la grande section maternelle ont atteint une moyenne de plus de 80 % lors des épreuves d'anglais et de mathématiques, moyenne deux à trois fois plus élevée que celle des enfants monolingues scolarisés dans les écoles de New York City ».



Dallas International School

L'école française est aussi vantée pour sa rigueur, le développement de l'esprit critique, son ouverture sur le monde ; on la voit comme une école inculquant des valeurs citoyennes.

Un exercice intéressant consisterait à mettre en miroir le sens de la laïcité aux États-Unis et en France. Les élèves ne pourront que bénéficier de ce riche échange car le monde d'aujourd'hui

« L'école française est vantée pour sa rigueur, le développement de l'esprit critique, son ouverture sur le monde ; on la voit comme une école inculquant des valeurs citoyennes. »

et de demain aura besoin de jeunes qui soient transnationaux, multiculturels et multilingues pour être plus tolérants, donc dotés de compétences en médiation culturelle.

D'après l'article 111 de la Charte des Nations Unies et la résolution adoptée en 1946, l'ONU reconnaît six langues officielles (l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, le français et le russe) qui sont également langues de travail de l'Assemblée générale et du Conseil de sécurité. Mais seuls l'anglais et le français sont les langues de travail du secrétariat général. « La consécration du français date de la création des Nations Unies », souligne Patricia Herdt, qui dirige la représentation permanente de l'Organisation internationale de la Francophonie. La secrétaire générale de cette organisation, Michaëlle Jean, va encore plus loin en affirmant que « le multilinguisme, c'est davantage de perspectives et s'en priver, c'est affaiblir la démocratie internationale. Parler français dans les enceintes internationales, c'est une façon de défendre ses idées et sa manière de vivre ».

Travaillons donc tous ensemble pour continuer à promouvoir cette *French touch*, au sein de nos écoles, car il ne fait pas de doute que le français est déjà et sera de plus en plus, à l'avenir, au service de la mobilité internationale.

I. K.

1 - <http://face-foundation.org/french-heritage-language-program/the-story.html>.

2 - SAT : *Scholastic Assessment Test*.



Le monde arabe : chance ou inquiétude pour le savoir-faire éducatif français ?

par Mohamed Tozy

Professeur de sciences politiques à l'université d'Aix-en-Provence et directeur de l'École de la gouvernance de Rabat



Le monde arabe et arabophone émerge. Représente-t-il une chance ou une inquiétude pour le savoir-faire éducatif français au sens large, relief du mythe colonial pour certains, insuffisamment ouvert pour les pragmatiques, qui font cause commune autour de l'anglais ?

Mohamed Tozy livre ici un témoignage de praticien pour penser une formation scolaire qui prépare aux « pérégrinations » qu'imposent les mobilités internationales.

De là où je suis, je suis appelé à recevoir le « produit » de l'enseignement secondaire marocain public, privé et celui des « missions étrangères », qu'elles soient françaises, espagnoles ou américaines et/ou de l'enseignement secondaire de notre association. Accueillir cette population procure une position d'observation intéressante, d'une part sur les besoins et les savoirs portés par ces générations, d'autre part sur les possibilités d'adaptation dans un pays lui-même en quête de positionnement dans le monde, aussi bien au niveau politique que culturel. Il est question d'un pays musulman, à la fois arabe et berbère, et qui ne renie pas ses affluents aussi bien africains que judaïques.

Pour cerner la complexité du problème, j'analyserai dans un premier temps, les grands bouleversements que connaissent actuellement notre métier et les institutions de l'enseignement supérieur. Cela tient principalement à trois changements structurels qui agissent fortement sur le métier et sur le statut même de la transmission des connaissances.

« Il faudra, dans une formation, prendre en charge non pas les valeurs nationales d'un pays comme c'était la mission de l'école à la fin du XIX^e siècle, mais la constitution de ce qu'il est convenu d'appeler les valeurs humaines à la fois du lycéen et de l'étudiant, dans la mesure où le marché de l'éducation est devenu un marché mondialisé. »

Le premier a trait au caractère de plus en plus hégémonique de ce qu'il est convenu d'appeler un mode de management néo-libéral dans le monde. Ce phénomène minimise les clivages idéologiques, il évacue de façon significative la question politique au sens philosophique, il réduit l'art du gouvernement à un ensemble d'outils et de techniques managériales. Cette mutation du lien politique et du rôle des institutions politiques retentit sur l'université qui acquiert alors le statut d'agence où la question des choix philosophiques est devenue secondaire. L'université quitte sa mission de réceptacle à la fois de la construction du lien social et politique, mais aussi de l'état des débats sur la production normative qui fait société, au moins dans les sciences humaines et sociales.

Le deuxième bouleversement concerne le métier d'enseignant et de formateur. Il concerne l'hégémonie du modèle unique et standardisé des savoirs, celui des sciences exactes, tel qu'il résulte des révolutions industrielle et positiviste de la fin du XIX^e siècle. Ce modèle, qui mélange science et scientisme, définit un standard unique de la performance et de la réflexion, de même qu'un standard unique du financement et des attendus d'une activité de recherche et de transmission scientifique. Il hiérarchise les savoirs pour donner le pas sur l'ingénierie au détriment des humanités. Ce modèle fait de l'université un lieu dont la vocation principale est la formation d'ingénieurs liés aux activités minières et agricoles. À ce niveau, la compréhension qu'a cette université du rôle des sciences sociales est secondaire. Elle lui donne une sorte de fonction magique pour résoudre des problèmes dits irrationnels.

Le troisième changement structurel est lié au déplacement des modalités de transmission du fait de la révolution numérique. Le passage de l'imprimé à l'image n'est pas anodin, car il contribue à transformer non seulement la structure des savoirs à transmettre, mais aussi le rythme de cette transmission et des contenus. La principale conséquence de cette transformation est que la complexité est mise à la marge. La schématisation qui en découle s'observe aussi bien dans les sciences transmises que dans l'appauvrissement de plus en plus accentué des langues, qui sont les véhicules de cette transmission.

En prenant en considération ces transformations profondes à la fois de l'université et de l'école en général, dans cette conception hégémonique du monde, on observe que toute ré-



Rentrée scolaire 2017 au Lycée français international Louis-Massignon (Casablanca, Maroc)

flexion sur l'enseignement – et encore plus de celui en français ou dans des sociétés n'étant pas inscrites dans cette orientation suppose un effort presque surhumain. Il s'agit en effet non seulement d'imaginer de nouveaux contenus et modalités, mais surtout le profil de ce qu'est le jeune universitaire. Il est question d'imaginer une modalité pour penser en dehors d'un évolutionnisme, d'une idée schématique du progrès et d'une seule version de ce qu'on peut appeler la « modernité » ; il est donc question d'évacuer l'idée de cheminement, de processus, de singularité, de pluralité et – pour emprunter une expression de Léopold Sédar Senghor – faire prévaloir la raison de l'œil qui spatialise le temps et qui raisonne par diffraction au lieu de la raison de l'étreinte qui suppose un travail sur le mouvement et l'expérience émotionnelle.

Là s'impose un parti pris qui pense non pas la modernité, mais les modernités, non pas la rationalité, mais les rationalités, non pas la linéarité, mais le cyclique. Il faudra, dans une formation, prendre en charge non pas les valeurs nationales d'un pays comme c'était la mission de l'école à la fin du XIX^e siècle, mais la constitution de ce qu'il est convenu d'appeler les valeurs humaines, à la fois du lycéen et de l'étudiant, dans la mesure où le marché de l'éducation est devenu un marché mondialisé. L'étudiant est appelé à bouger dans le monde, à maîtriser plusieurs langues et surtout à avoir la capacité de déconstruire ces processus que nous venons d'évoquer.

La richesse de la Mission laïque française tient à son emprise sur plusieurs pays ayant des histoires et cultures très différentes. Telle est la vraie richesse du réseau. Cette situation induit une double responsabilité. La première est de faire vivre, à côté des langues hégémoniques dans le monde, le français, non pas uniquement en tant que langue, mais en tant que système de valeurs et que

« Les étudiants de demain sont appelés à s'inscrire dans divers systèmes de mobilité. Ils doivent être préparés à la pérégrination. »

point de vue sur des réalités complexes. La deuxième responsabilité est de s'appuyer sur les singularités de lieux d'implantation pour enrichir l'universalité. Les étudiants de demain sont appelés à s'inscrire dans divers systèmes de mobilité. Ils doivent être préparés à la pérégrination. Cela commence d'abord par une vraie représentativité de ce que sont la culture et le savoir local dans lequel est immergé l'étudiant dans un premier temps, qu'il soit africain, moyen-oriental ou d'Amérique latine. De plus, il convient de nourrir cet étudiant par des possibilités d'ouverture lui permettant de déconstruire ce discours hégémonique, ce qui n'est possible que par la place qu'occupent l'histoire, les humanités, la réflexion philosophique dans les enseignements. Cela n'écarte en rien les valeurs partagées qui sont la garantie de cette possible circulation dans le monde et font le lien entre le local et l'universel.

La mission du réseau est évidemment importante dans la mesure où il fait partie des garanties possibles de cette biodiversité au niveau des systèmes de formation. La tendance lourde de la conception positiviste de la modernité actuelle conduit à des trajectoires parfois très déconcertantes. Une formation d'ingénieur sans une connaissance culturelle solide est un des ingrédients forts de conversion rapide vers le radicalisme. Nous en avons un aperçu en observant les modes de recrutements djihadistes.

M.T.



[Revoir > bit.ly/congres2017enseignementsup]



La francophonie : vaste archipel d'universités réunies par la langue française et observatoire des rapports de force entre les modèles de formation dans le monde

par **Jean-Paul de Gaudemar**

Recteur de l'Agence universitaire de la Francophonie



L'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) est d'abord un réseau d'universités, sans doute le plus important à l'échelle mondiale, avec près de 850 établissements implantés dans 111 pays. Cela donne une vision assez représentative de ce que sont les universités aujourd'hui. L'AUF, qui est une association de droit québécois, a été créée par des Québécois autour de deux principes extrêmement modernes même s'ils ont été adoptés au début des années 60.

Le premier principe est celui selon lequel il pourrait y avoir entre des universités une forme de solidarité active. Cette idée est d'autant plus moderne que le monde universitaire est aujourd'hui très largement caractérisé par des formes de compétition, par une recherche de compétitivité très importante entre établissements du fait de ce qu'on appelle le marché international de l'éducation. L'AUF porte le contre-message qui veut qu'à l'heure de cette recherche de compétitivité il puisse y avoir, en parallèle, une forme de solidarité entre établissements à une échelle suffisamment large pour que l'expérience des uns puisse servir la résolution des problèmes des autres. Je crois qu'une association comme la Mission laïque est également traversée par cette idée de solidarité active.

Le deuxième principe se lisait dans le nom AUFELF (Association des universités partiellement ou entièrement de langue

« Ce n'est pas parce que des élèves ont fait leur parcours primaire ou secondaire dans un établissement francophone qu'ils s'inscriront dans un établissement francophone du supérieur. Cette réalité est à regarder en face en dépit de tout l'amour que nous pouvons porter à la langue française. »

française) qui avait été retenu à l'époque. Au début des années 60, l'idée avait germé que la francophonie universitaire ne devait pas s'enfermer dans sa propre langue, mais devait d'emblée s'ouvrir à d'autres cultures, sans doute au nom du principe d'universalité qui fonde l'université.

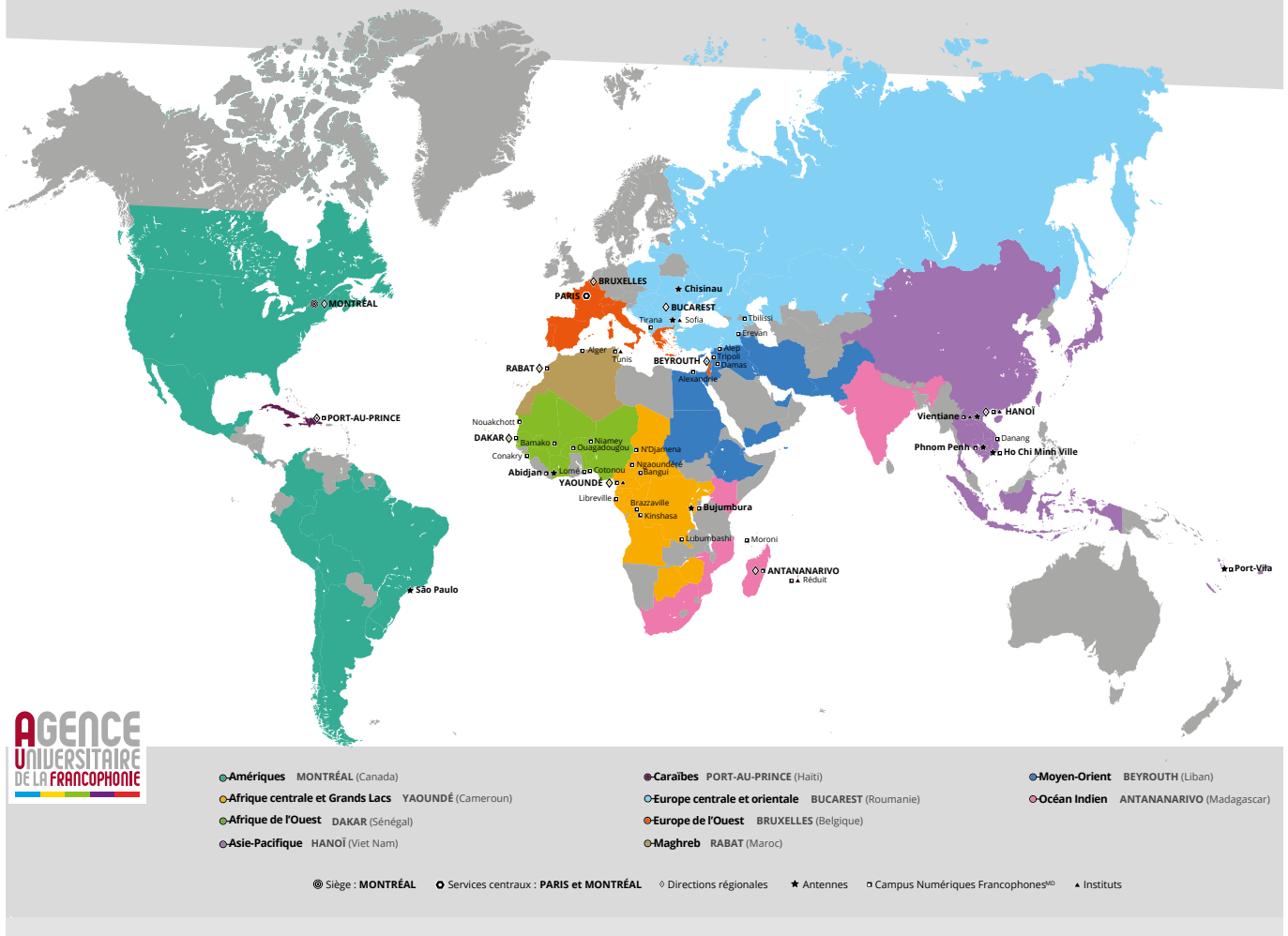
Ce principe est très moderne, car on imagine mal aujourd'hui pouvoir vivre uniquement à l'intérieur du monde francophone. L'enjeu est de pouvoir concilier cette promotion de la francophonie avec cette ouverture indispensable aux autres langues et aux autres cultures. Partant de là, on peut se poser la question du lien qui existe entre l'AUF et la Mission laïque française. La première réponse est que ce lien a été, pendant longtemps, faible, voire inexistant; ce qui peut paraître surprenant, car la Mission laïque française fournit un vivier de bacheliers francophones auxquels l'AUF devait s'intéresser davantage.

@RadioEiny : JP de Gaudemar : "les universités sont moteurs de développement dans un monde compétitif" #congrèsMlf

Cette absence de lien est révélatrice de plusieurs éléments. Elle traduit d'abord un paradoxe qui fait qu'à une période où l'enseignement supérieur n'a jamais été aussi développé, on observe que des liens qui devaient être quasi-organiques entre le scolaire et le supérieur ont plutôt tendance à se dissoudre, comme si l'université, sous l'effet de son propre développement, avait tendance à s'enfermer sur elle-même. Le reproche symétrique pourrait être fait à l'enseignement secondaire qui n'est pas toujours aussi préoccupé qu'il devrait l'être du devenir de ses étudiants. Cette situation m'amène, dans tous les pays où je me rends, à essayer de rencontrer les autorités politiques pouvant aider nos établissements à tenir compte de toute la chaîne éducative.

Ce manque de lien illustre également l'absence de filières francophones automatiques. Autrement dit, ce n'est pas parce que des élèves ont fait leur parcours primaire ou secondaire dans un établissement francophone qu'ils s'inscriront dans un établissement francophone du supérieur. Cette réalité est à regarder en face en dépit de tout l'amour que nous pouvons porter à la langue française. En effet, un certain discours sur cette dernière et sur les valeurs qu'elle porte s'adresse à des

L'AUF DANS LE MONDE



cercles de plus en plus vieillissants dans certains pays et pas suffisamment aux jeunes générations. Il convient d'intégrer cette donnée dans notre stratégie. Faute de quoi nous risquons de perdre en efficacité.

La première préoccupation des jeunes qui sortent du secondaire est de trouver un enseignement supérieur de qualité. Or cette dernière ne se décline pas du simple fait que l'établissement est francophone. Les autres préoccupations ont trait au devenir après les études, à l'employabilité, à l'insertion professionnelle, etc. Le monde francophone, dans sa diversité, doit répondre à ces questions et à la place de l'université dans le processus de développement global. Nous devons démontrer que les universités portent non seulement cette valeur d'universalité qui fait leur force, mais aussi celle de la territorialité et faire la preuve que, sur toutes ces questions, le monde francophone a des solutions car ce sont elles qui peuvent fonder son attractivité.

S'agissant de la qualité, il est nécessaire de voir à quel point elle est devenue essentielle pour un enseignement supérieur souvent dépassé par son propre développement. On oublie souvent, quand on n'est pas dans le monde universitaire, sa prodigieuse expansion en peu de temps. Les étudiants étaient au nombre de 100 millions dans le monde en l'an 2000 et plus de 200 millions en 2013. Ils seront 400 millions dans une dizaine d'années. Cette expansion, bien supérieure à celle de la population mondiale, est en partie portée par le monde francophone.

Ce progrès considérable a pour conséquence le fait que nos universités accueillent non seulement des étudiants en plus grand nombre, mais également venant d'horizons culturels et linguistiques extrêmement divers. L'université d'aujourd'hui n'est plus du tout celle que nos générations ont connue. Elle était, pour l'essentiel, réservée à de petites élites. Or aujourd'hui, y compris dans les pays les moins développés, les taux de scolarisation sont à deux chiffres. En ne prenant pas en compte cette trans-



formation et en ne nous posant pas les bonnes questions sur la qualité de nos formations, nous serons voués à demeurer dans ce cercle restreint d'élites vieillissantes.

Dans nombre de pays où nous œuvrons, la première question posée est celle de la langue. Cette question n'est pas toujours très bien traitée non seulement par les étudiants, mais aussi par les enseignants. Une des tâches que nous avons à accomplir est l'amélioration de la maîtrise de la langue sans laquelle l'enseignement en français est voué à ne pas offrir la qualité que nous recherchons.



@DominiqueColla3 : "Les universités sont les lieux où l'on peut interroger les valeurs universelles. La francophonie a son rôle à jouer" @auf_org #congrèsMlf

Au-delà de la maîtrise de la langue se dresse un autre défi, celui de penser, dans un nouveau contexte et face à de nouveaux publics, d'autres modèles pédagogiques que celui auquel nous sommes traditionnellement attachés. Le couplage « cours magistral » et « petite classe » est une formule dont nous connaissons très bien l'inefficacité aujourd'hui, sauf pour une petite fraction d'étudiants. Il convient de réfléchir à de nouveaux modèles pédagogiques faisant usage des outils numériques qui permettent de maîtriser à la fois le grand nombre et l'appropriation individuelle par chaque élève.

Par ailleurs, les universités ne participent pas toujours comme le voudrait leur vocation aux questions du développement qui sont si prégnantes dans l'ensemble des pays de la francophonie. Elles doivent évoluer et être aidées pour cela. Elles peuvent également se poser comme des actrices de paix. En effet, elles sont parmi les rares lieux où les problèmes religieux, de la paix, du dialogue interculturel peuvent être abordés sereinement. Si les

“ Les étudiants étaient au nombre de 100 millions dans le monde en l'an 2000 et plus de 200 millions en 2013. Ils seront 400 millions dans une dizaine d'années. Cette expansion, bien supérieure à celle de la population mondiale, est en partie portée par le monde francophone. ”



Étudiants en cours magistral

universités sont capables de porter ces valeurs en plus de tout le reste, elles pourront assurer correctement leur double vocation d'universalité et de territorialité. Le renforcement du lien avec la Mission laïque française à travers la signature d'une convention de coopération* vient heureusement conforter un lien entre les deux entités que nous voulons de plus en plus vivant.

J.-P. de G.



[Re]voir > bit.ly/congres2017enseignementsup

* - La Mlf et l'AUF ont signé le 11 avril 2017 une convention de partenariat visant à développer des actions de coopération dans le domaine de la mobilité internationale des élèves et de la formation des enseignants.



L'Afrique, « réservoir » de la francophonie demain, est-elle encore une chance pour le modèle éducatif français dans le monde ?

par Mamadou Diouf

Enseignant-chercheur à Columbia University



Je voudrais proposer une préface avant d'entrer dans le vif du thème qui m'a été confié, réfléchir sur la situation, les enjeux et perspectives de la langue française dans l'enseignement supérieur, dans le monde, à partir du continent africain. Elle a pour fonction de contextualiser mon propos.

Je suis né à Rufisque, non loin de Dakar, au Sénégal. Les habitants de ma ville natale sont devenus citoyens français en 1880, rejoignant les populations de Saint-Louis et Gorée qui avaient acquis cette qualité, la première dans le contexte de la Révolution française de 1789 et la seconde en 1830. Les trois communes sont ensuite rejointes par Dakar en 1887, pour compléter les Quatre Communes de plein exercice du Sénégal. Ils étaient citoyens mais refusaient d'être sous l'empire du code civil français. Ils étaient musulmans : la polygamie, l'apprentissage du Coran et de l'arabe ont été leurs principaux instruments de résistance et le français, la langue de leurs droits politiques. Comme le souligne Albert Londres¹, « ils ne parlent pas, ils votent ». En conséquence, ma mémoire et mon histoire sont celles de l'empire français. J'ai fait mes études primaires et secondaires au Sénégal. Durant mon cycle secondaire, je n'ai eu que deux professeurs africains (mon professeur d'anglais en 5^e, celui de philosophie en terminale). J'ai poursuivi mes études supérieures en France dans les villes royales d'Orléans et de Versailles et soutenu une thèse sur l'histoire du Sénégal à Paris I, Panthéon-La Sorbonne. J'ai commencé ma carrière universitaire à

« Pour ce qui concerne l'Afrique, des voix autorisées considèrent qu'elle est l'avenir de la francophonie éducative. [...] Plusieurs défis doivent être impérativement relevés : l'ampleur de la demande éducative, le volume des ressources humaines, matérielles et financières, la faillite du système éducatif formel hérité de l'école coloniale, la multiplication des régimes éducatifs alternatifs et les langues et valeurs qu'ils déploient avec, en particulier, le fait que la langue anglaise, dans ses différentes réincarnations, métropolitaine, coloniales et postcoloniales, s'est octroyée la place de langue de la mondialisation, de l'information et de la communication, de la technologie et de la finance. »

l'université de Dakar qui deviendra université Cheikh Anta Diop en 1984. J'ai ensuite dirigé le département de la recherche et de la documentation du Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA). Il est dominé par les chercheurs – les Nigériens étant le groupe le plus large – et les institutions et fondations anglophones (britanniques, sud-africaines et américaines) et scandinaves pour son financement. La très faible participation des institutions et pays francophones continue de réduire considérablement la présence de la langue et des traditions de recherche françaises et francophones dans l'institution. Même installé à Dakar, le CODESRIA est une institution anglophone, dans son fonctionnement, son organisation et ses thèmes de recherche. La parfaite conscience des Nigériens de ce qui se joue en matière d'éducation et de recherche en sciences sociales et plus généralement dans l'économie politique de l'Afrique de l'Ouest où se trouve la plus forte concentration de pays francophones en Afrique est illustrée, dans la boutade suivante : il n'existe que deux superpuissances en Afrique de l'Ouest, Le Nigéria et la France. Elle exprime une compétition dont l'enjeu principal est la place des deux langues anciennement coloniales, l'anglais et le français, dans le futur de l'Afrique de l'Ouest.

J'ai terminé ma mission au CODESRIA pour rejoindre le département d'histoire et le Centre d'études africaines et africaino-américaines de l'université du Michigan à Ann Arbor, aux États-Unis. J'ai commencé à m'intéresser à l'histoire intellectuelle du monde noir à l'intersection des traditions française, francophone, anglophone et américaine (y compris latino-américaine), avec des lieux particuliers, Harlem (New York), Paris et Londres et leurs périphéries, dans les empires coloniaux africains, les Antilles et les Caraïbes. Cette histoire constitue une bibliothèque – un ensemble de savoirs et de références – dans laquelle une abondante littérature de langue française tient une place privilégiée. Elle alimente tout à la fois la lutte

1 - Londres, Albert, *Terre d'ébène*. Paris, Plon, 1929.

pour l'émancipation, la citoyenneté politique et la reconnaissance des cultures noires. Elle braconne dans la philosophie des Lumières, l'égyptologie, les écrits de l'abbé Grégoire² qui a été l'énergique défenseur d'une langue nationale unique de la France, de la cause de l'abolition de la traite négrière et de l'esclavage et surtout, l'avocat de l'égalité raciale, le développement des sciences de l'Homme, l'invention de « l'art nègre », l'ampleur de la *négrophilie* et de ses manifestations les plus parisiennes, la vogue noire, les arts plastiques, la musique (jazz et blues), la boxe et la danse. Un environnement dont le principal véhicule est la langue française, les valeurs philosophiques et morales, la liberté, la république, la citoyenneté politique, l'égalité (raciale en particulier) et une nouvelle civilisation universelle (Léopold Sédar Senghor) produite par la rencontre du « donner et du recevoir » (Aimé Césaire). Des ressources variées qui favorisent le lancement du mouvement pan-africainiste avec l'organisation de plusieurs congrès à Londres (1900, 1921 et 1923), à Paris (1919), à New York (1927), à Manchester (1945) et à Accra (1958). Suivent *Harlem Renaissance* à New York, dont les principaux animateurs comme Alain Locke³ (1925), fréquentent quotidiennement la littérature philosophique française qui alimente leur réflexion sur les thèmes du pluralisme, du relativisme culturel et de la créativité individuelle, la *Négritude* à Paris, au cours des années 1930 avec Aimé Césaire, Suzanne Césaire, Léopold Sédar Senghor, Jane Nardal, Léon Damas et Paulette Nardal, et, enfin, l'établissement de la maison d'édition et du journal *Présence africaine* et de la Société africaine de culture (SAC, 1947) et l'organisation des premier et deuxième congrès des intellectuels et artistes noirs, à Paris (1956) et à Rome (1959).

L'incroyable motricité affectée à la langue française et à l'héritage culturel de la France républicaine considérée comme langue et ressources au service de l'émancipation, de la refondation de la condition humaine et de la libération, se révèle paradoxalement dans le terme « afro-latin » forgé par Jane Nardal, pour faire pendant à « afro-américain » et dans la controverse qui oppose Alain Locke et René Maran (auteur de *Batouala*, prix Goncourt 1926). Traitant de « l'internationalisme noir » dans le premier numéro de 1928 de *La Dépêche africaine*, Jane Nardal discerne avec force les transactions et les fécondations enrichissantes et réciproques – le métissage ou la symbiose dans le langage de Senghor – entre traditions africaines et culture métropolitaine. Dans le second cas, sont en cause les appréciations très contrastées de l'image et de la signification de l'idée et de la réalité de la France, des deux côtés de l'Atlantique. Le malentendu entre Locke et Maran porte sur le traitement des soldats noirs dans les armées des États-Unis et de la France. Jouant toujours de la place privilégiée de la France, de son idéologie républicaine et de l'égalité des citoyens, Locke (« *Black Watch Along the Rhine* », 1921), célèbre l'intégration des forces françaises combattantes –

☞ *L'imagination de l'Afrique dans plusieurs sites, y compris européen, est aujourd'hui cruciale pour comprendre le comportement du français comme langue d'éducation dans un temps du monde dont la langue, la science et la technologie sont anglaises. Une langue qui a cessé d'être la langue des Britanniques et des Américains. Elle est devenue une métalangue, débarrassée de son ancrage géographique et de ses origines historiques. Est-ce le cas de la langue française ?* ☞

polyglottes et multiraciales – et d'occupation, sans aucune division raciale et nationale. Il oppose à l'institutionnalisation du racisme américain, à la discrimination et à la ségrégation raciale du modèle militaire anglo-saxon, la « *qualité humaine* » produite par la « *justice et la tolérance latine* ». Dans sa *Lettre ouverte au Professeur Alain Leroy Locke de l'Université de Howard, États-Unis*, Maran s'en prend aux illusions et à l'aveuglement du philosophe africain-américain. À la « *vraie France... de la République et des droits de l'Homme* » qui relève de la rhétorique et des images de « *la France officielle* », selon lui, Maran oppose l'impérialisme de l'oppression coloniale que la France partage avec le Royaume-Uni. Il pointe du doigt le racisme codifié de la conscription et du travail forcé. Des pratiques qui remettent radicalement en cause la perception africaine-américaine d'une France immune (*color blind*) de préjugés raciaux.

Aujourd'hui, je suis membre des départements des études du Moyen-Orient, de l'Asie du Sud et de l'Afrique (*Middle Eastern, South Asia and African Studies*) et d'histoire. Je dirige depuis 2007 l'Institut d'études africaines. Mon souci premier quand j'ai rejoint Columbia a été de renforcer la coopération avec les institutions françaises, l'université de Paris I Panthéon-Sorbonne et l'Institut des sciences politiques de Paris, pour exposer étudiants et collègues aux thèmes et traditions de recherches et de publications françaises et francophones sur l'Afrique. Dans cette entreprise multidisciplinaire, trois questions continuent de dominer la collaboration : les arts et les humanités, la citoyenneté et les transformations de l'espace public, dans le temps long de l'histoire moderne et contemporaine. Retenant la vieille présence de la langue française dans ses expressions francophones et de sa bibliothèque dans le dispositif d'émancipation, elle est traitée comme une des langues africaines, au même titre que les langues locales. C'est aussi le cas du portugais. Ce choix d'inclure la langue française renvoie à une double reconnaissance, historique : la part africaine de l'empire fran-

2 - Grégoire, Abbé Henri, *De la littérature des nègres, ou Recherches sur leurs facultés intellectuelles, leurs qualités morales et leur littérature*. Paris, Chez Maradan, Libraire, 1808.
Grégoire, Abbé Henri, *De la Noblesse de la peau ou Du préjugé des blancs contre la couleur des Africains et celle de leurs descendants noirs et sang-mêlés* (1826). Grenoble, Éditions Atoplia-Jérôme, 1996.

3 - Locke, Alain L. (ed.), *The New Negro*. New York, Simon and Schuster, Albert and Charles Boni, 1925.



çais d'une part; la profondeur et la créativité africaines dans la formation et la consolidation des cultures francophones, y compris métropolitaine, d'autre part. Les services culturels de l'ambassade de France à New York ont joué un rôle décisif dans l'organisation de cette conversation en attribuant deux financements du *Partnership University Fund* (PUF) à la coopération avec Paris I Panthéon-Sorbonne et avec l'Institut des sciences politiques de Paris. Le programme Alliance logé à Columbia et réunissant Sciences Po, l'École Polytechnique et l'université Paris I Panthéon-Sorbonne a conjointement contribué activement aux programmes mis en place par les équipes universitaires françaises et américaines. La grande limite de cette coopération est l'absence totale, pour des raisons financières, consulaires et administratives des institutions et chercheurs africains. Relativement à la question qui nous occupe ici, la participation de ceux-ci est indispensable si nous voulons assurer une présence de la langue française et de ses multiples expressions, dans l'espace universitaire international.

Pour ce qui concerne l'Afrique, des voix autorisées considèrent qu'elle est l'avenir de la francophonie éducative. Cette affirmation est étayée par la thèse qui considère que l'importance de la jeunesse de la population africaine constitue un « dividende démographique » qui sera forcément positif et porteur de développement face au vieillissement des populations des pays développés. Elle est par contre rejetée par ceux qui parlent plutôt d'une « bombe démographique ». Dans les deux cas, plusieurs défis doivent être impérativement relevés : l'ampleur de la demande éducative, le volume des ressources humaines, matérielles et financières, la faillite du système éducatif formel hérité de l'école coloniale, la multiplication des régimes éducatifs alternatifs et les langues et valeurs qu'ils déploient

avec, en particulier, le fait que la langue anglaise, dans ses différentes réincarnations, métropolitaines, coloniales et postcoloniales, s'est octroyée la place de langue de la mondialisation, de l'information et de la communication, de la technologie et de la finance. S'y ajoutent les questions suivantes : la place future de la langue chinoise qui semble investir le périmètre des infrastructures dont elle pourrait devenir la langue et la résolution du débat ouvert depuis la fin de la seconde guerre mondiale, en Afrique, entre les partisans d'un abandon des langues coloniales et de l'adoption des langues africaines et ceux qui défendent le *statu quo* de la cohabitation harmonieuse des langues coloniales devenues officielles et des langues africaines devenues nationales. L'identification d'une niche pour la langue française dépendra d'un engagement intellectuel et pratique créatif avec l'histoire et les exigences du monde contemporain. Peut-elle redevenir, dans ses variations associées aux cultures qui la portent et la fécondent – un terme une fois encore emprunté à Senghor – la langue des humanités et des arts ? Mieux, je pense que l'interrogation centrale est la suivante : quelles sont les garanties qu'offre la langue française comme site et instrument de production de connaissances scientifiques et gardienne – du moins revendiquée – d'une culture et d'une identité propres, pour s'ouvrir un espace d'autonomie relative vis-à-vis des caprices politiques et étatiques ? N'est-ce pas la condition *sine qua non* d'une profonde mutation de la langue française qui cesse de devenir la langue exclusive de l'ancienne métropole, l'Hexagone, pour devenir la langue de ses locuteurs et d'une histoire complexe et partagée, dans le bruit, la fureur et la violence qui a produit « l'afro-latinité » de Jane Nardal et la Francophonie du Sénégalais Léopold Sédar Senghor, du Nigérien Hamani Diori et du Tunisien Habib Bourguiba ? N'est-ce pas la seule perspective

Dans le cas de l'Afrique, il convient précisément, pour mener à bien ces investigations et utiliser les résultats obtenus, d'étudier les différentes diasporas africaines et leurs imaginations et fabrications de l'Afrique dans tous les registres, y compris iconographiques et sonores. L'imagination de l'Afrique dans plusieurs sites, y compris européen, est aujourd'hui cruciale pour comprendre le comportement du français comme langue d'éducation dans un temps du monde dont la langue, la science et la technologie sont anglaises. Une langue qui a cessé d'être la langue des Britanniques et des Américains. Elle est devenue une métalangue, débarrassée de son ancrage géographique et de ses origines historiques. Est-ce le cas de la langue française? Dans ce cadre, les interrogations qui doivent nous occuper sont les suivantes : pourquoi a-t-elle des difficultés à suivre le même parcours? Peut-elle et doit-elle s'engager aussi vigoureusement sur le même terrain que la langue anglaise, dans le territoire des STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*) et de l'information et de la communication, les nouveaux langages et ressources de la mondialisation? Mieux, ne faudrait-il pas que la langue française se trouve une niche qui corresponde à son histoire, à son génie, à sa philosophie et à ses rencontres avec d'autres cultures? Une niche qui est dans le temps du monde qui est le produit de la rencontre de plusieurs temporalités et récits, y compris ceux des indigènes de l'empire français. Ces derniers se sont emparés de la langue, sans autorisation aucune, et continuent de la ciseler avec leur bon plaisir.

Répondre à ces questions c'est, dans une large mesure, faire des choix clairs et s'y tenir, du moins si l'on considère le terrain africain francophone qui impose le choix de la niche des humanités des arts et de la culture, en assumant positivement l'identité multiculturelle de la langue française qui est aussi une langue africaine pour la tourner en une langue contemporaine : une langue de partage capable de coexister avec l'anglais et les langues indigènes. De fait, cette aventure est en cours. Elle fait face à de nombreux obstacles, politiques et administratifs, notamment du côté français mais c'est le prix à payer pour la France. Pour les Africains de mon Afrique à moi, le français est la langue de passage à une modernité postcoloniale assumée et multilingue. Seulement le futur ne

« La place qu'occupent aujourd'hui Senghor, Césaire, Damas, C.L.R. James et Fanon d'une part, et les principaux animateurs de la French Theory, d'autre part, est une indication précise de la contribution française et francophone à la reconfiguration des humanités dans l'enseignement supérieur, dans le monde. En tout cas, les Africains continuent désormais [d'enrichir la langue française], de l'enseigner et de l'écrire sans repentir, en la sortant de l'Hexagone et lui attribuant la dimension d'une langue porteuse de multiples cultures. »

peut certainement pas s'inscrire dans une langue mais dans plusieurs. Léopold Sédar Senghor en avait fait la prédiction dès les années 1930 : le futur du monde est métis. Nous disons aujourd'hui créole ou hybride. Césaire convoquait le rendez-vous du donner et du recevoir pour re-civiliser la condition humaine et réinventer une civilisation véritablement universelle. Les deux principaux animateurs de la Négritude accordent à la langue française et aux cultures humanistes et philosophiques qu'elle projette sur la scène du monde, une place de choix. Une proposition qui a provoqué l'ire et l'ironie des défenseurs de la langue créole et de la créolité antillaises⁴. La place qu'occupent aujourd'hui Senghor, Césaire, Damas, C.L.R. James et Fanon d'une part, et les principaux animateurs de la French Theory, d'autre part, est une indication précise de la contribution française et francophone à la reconfiguration des humanités dans l'enseignement supérieur, dans le monde. En tout cas, les Africains continuent désormais de l'enrichir, de l'enseigner et de l'écrire sans repentir, en la sortant de l'Hexagone et lui attribuant la dimension d'une langue porteuse de multiples cultures. Une langue des arts et de la culture qui, avec d'autres langues, pourrait mettre en œuvre l'agenda éducatif conçu pour l'Unesco par Edgar Morin⁵ (1999).

La proposition éducative de Morin suit à la trace les indications du directeur général de l'Unesco qui souligne que « dans cette évolution vers des changements fondamentaux dans nos styles de vie et nos comportements, l'éducation – dans son sens le plus large – a un rôle prépondérant à jouer. L'éducation est la "force du futur" parce qu'elle est l'un des instruments les plus puissants pour réaliser le changement »⁶. L'un des défis les plus difficiles à relever sera de modifier nos modes de pensée, de façon à faire face à la complexité grandissante, à la rapidité des changements et à l'imprévisible, qui caractérisent notre monde. Nous devons repenser la façon d'organiser la connaissance. Pour cela, nous devons abattre les barrières traditionnelles entre les disciplines et concevoir comment relier ce qui a été jusqu'ici séparé. Nous devons reformuler nos politiques et programmes éducatifs. Tout en faisant ces réformes, nous devons garder le cap sur le long terme, sur le monde des générations futures vis-à-vis desquelles nous avons

une énorme responsabilité. Morin identifie deux horizons qui encadrent ce qu'il appelle les « sept savoirs fondamentaux » de l'éducation du futur, en observant « que le savoir scientifique sur lequel s'appuie ce texte pour situer la condition humaine est non seulement provisoire, mais encore débouche sur de profonds mystères concernant l'Univers, la Vie, la naissance de l'Être humain. Ici s'ouvre un indécidable dans lequel interviennent les options philosophiques et les croyances religieuses, à travers cultures et civilisations ». Les « sept savoirs » qu'il retient sont les suivants : (1) la connaissance de la connaissance; (2) les principes d'une connaissance pertinente; (3) l'enseignement de la condition humaine; (4) l'enseignement de l'identité terrienne; (5) l'affrontement des incertitudes; (6) l'enseignement de la compréhension et (7) l'éthique du genre humain. Certains des savoirs qui doivent contribuer au futur avenir méritent d'être ici mentionner : l'apprentissage de la signification « [d']être humain » en rassemblant et en organisant les connaissances dispersées dans les sciences humaines, la littérature et la philosophie, et de montrer le lien indissociable entre l'unité et la diversité de tout ce qui est humain, face à la désintégration de la nature humaine, dans l'enseignement, à travers les disciplines (3); l'étude de l'incompréhension, dans ses racines, ses modalités et ses effets pour promouvoir, « sur des bases les plus sûres » de l'éducation pour la paix (6); la retenue des deux grandes finalités éthico-politiques doivent assurer une relation de contrôle mutuel entre la société et les individus par la démocratie et l'accomplissement de l'humanité comme communauté planétaire (7).

Comme on le constate, l'entreprise proposée par Morin ouvre un périmètre significatif à la diversité culturelle, au pluralisme philosophique, aux transactions y compris linguistiques, pédagogiques et de traditions de recherche qui se manifestent fortement dans les sciences sociales et les humanités. Au-delà des questions d'infrastructures, de ressources financières et de programmes, c'est la langue qui est en cause, dans son rapport à la production scientifique et technique et à l'idéologie de la mondialisation économique et de la gouvernementalité qui lui sont associées. Face à l'anglo-américain, la langue française est-elle capable non pas de la concurrencer mais de produire une vision alternative et additionnelle, une autre façon de penser et de pratiquer le monde? Celle-ci est indispensable à la conduite d'une mondialisation scientifique et technique réussie parce qu'humaine (Morin) et humaniste (produite par l'éducation artistique/esthétique de Gayatri C. Spivak [2012]. La gageure, reconnaître que la langue française est une langue contemporaine – elle est sortie du périmètre hexagonal et de l'histoire de France – en lui faisant adosser la seule dimension qui la fera survivre et prospérer, celle d'une langue portée par plusieurs cultures et la

4 - Patrick Chamoiseau, Jean Bernabé et Raphaël Confiant, *Éloge de la créolité*, 1989 et Raphaël Confiant, *Aimé Césaire, une traversée paradoxale du siècle*, 1993.

5 - Morin, Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, Unesco, 1999.

6 - "Préface", Frederico Mayor, directeur général de l'Unesco.

renaître comme une langue des arts, de la culture et de l'humanisme du xx^e siècle. Pour ce faire, il est indispensable de relever le défi d'une inscription volontaire dans une mondialisation qui a bouleversé les contextes économiques et sociaux. En effet, il réactive et réoriente les deux variables les plus déterminantes de la structuration des communautés humaines. Il réduit de manière draconienne la prétention de l'État et de la nation à s'arroger le statut d'horizons indépassables et ouvre sur une pluralité de lieux d'organisations et d'engagements politiques, économiques, culturels et sociaux.

Ce sont précisément dans ces trajectoires heurtées des séquences, impériale et de la mondialisation, que la langue française s'est muée en « *une langue de partage* », capable de féconder et d'être fécondée par d'autres cultures (Senghor). Elles remettent en cause l'universalisme occidental et ouvre des brèches où s'affichent une multiplicité de temporalités et de contextes culturels qui concourent à produire le contemporain. Il se décline dans une variété de modèles et de paradigmes qui imposent le recours aux humanités et aux sciences sociales pour accompagner les mutations des sociétés et les incertitudes des connaissances scientifiques et techniques qui leur sont associées. De Platon⁷ à Spivak en passant par Theodor W. Adorno⁸ ([1970], 1984), on reconnaît que l'éducation artistique/esthétique informe la conscience. Spivak suggère qu'elle prépare l'imagination au travail épistémologique comme procédures de mises en sens et opérations d'enseignement et d'apprentissage avec les apprenants, en particulier les jeunes. Une imagination qui serait, selon elle, derrière et en dessous du dévoilement et du décryptage de la réalité, ce qui la rend plus dangereuse que la théorie politique si l'on se fie aux politiques de l'administration coloniale britannique en Inde. Elle était plus préoccupée par la fréquentation des œuvres de Goethe traduits en anglais, par les Indiens, que par la lecture de libéraux tels que Locke et Hume qui cultivaient la raison, le constitutionnalisme et non l'imagination qui participe de la production d'une conscience d'appartenir à la même communauté (Viswanathan Gaur⁹, 1989). Les Indiens dans la pratique de la langue anglaise, tout comme les francophones, ont pu ainsi mettre leur éducation coloniale (humanités et sciences sociales) au service d'une production identitaire et intellectuelle autonome et commune alors que leurs maîtres s'acharnaient à les orienter vers les filières économiques et les études sur le développement, contre la poésie et la philosophie. Spivak s'attaque à l'accusation que la fiction, les arts, la poésie, les abstractions théoriques et les humanités sont détachés de la réalité et du vrai monde. Elle les compare avec la finance internationale conçue comme système uniforme d'échange, abstrait et virtuel, pour conclure que la culture, si étroitement tissée dans la vie quotidienne de gens, a une existence matérielle plus tangible. Contre la banalisation des humanités et la privatisation de l'imagination, n'affirme-t-



Léopold Sédar Senghor (1906-2001)

elle pas avec force dès l'entame de son livre que la poésie et la philosophie ne relèvent pas seulement du périmètre de la vérité et de la beauté mais aussi de celui de l'éthique et de la politique, offrant ainsi une résistance à la logique totalisante de la mondialisation? Dans un même mouvement de résistance et de complémentarité à l'éducation néo-libérale qui repose sur une vision technique de l'enseignement et de l'éducation comme entreprise pratique de solution de problèmes, fondée sur la pratique et la solution des problèmes, les théoriciens de l'éducation artistique/esthétique opposent la formation de l'imagination aux performances épistémologiques (Spivak). Ils invitent à une reconfiguration de la mondialisation en refusant les dichotomies sciences appliquées, expertise technique, solutions et applications d'une part, réflexions théoriques, imagination et complexité d'autre part, et au rejet des paradigmes dominants de la pensée scientifique et de la technologie modernes.

Les traditions francophones et françaises, me semble-t-il, sont très bien placées pour contribuer à cette reconfiguration de la mondialisation comme espace d'engagement, d'adaptation, d'adoption, de rejet, d'intégration et de dédain des formules hégémoniques, en l'ouvrant aux territoires des sciences humaines et sociales et des arts. Les bibliothèques françaises et francophones y participent activement. Il s'agit aujourd'hui d'inscrire leurs multiples expressions dans le périmètre de l'enseignement supérieur. Elles peuvent contribuer fortement à répondre à la question qui nous préoccupe aujourd'hui face à l'hégémonie des sciences et des techniques et de la langue anglaise dans l'offre éducative, au service de la compétition internationale (Martha Nussbaum¹⁰ et Stanley Fish¹¹).

M. D.



[Re]voir > bit.ly/congres2017enseignementsup

7 - Platon, *La République*. Paris, Flammarion, 2016.

8 - Adorno, T.W.K., *Aesthetic Theory*, (1970). Londres, Bloomsbury, 1997.

9 - Gaur, Viswanathan, *Masks of Conquest : Literary Studies and British Rule*. New York, Columbia university Press, 1989.

10 - Nussbaum, Martha, *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, 2010.

11 - Fish, Stanley, « Will the Humanities Save Us? », *New York Times*, 06/1/2010.



L'Europe, quelle place, quel rôle dans le monde de l'enseignement supérieur, quel regard sur la France ?

par Jean-Michel Blanquer

Directeur général du groupe ESSEC



Nous pouvons souligner avec optimisme que la langue française est la langue la plus en expansion dans le monde, la plus jeune du monde et dont la beauté se renouvelle grâce à l'infinie diversité de ses pratiques. Si l'on est pessimiste, on dira qu'elle peine à trouver sa place dans la mondialisation.

La principale question contemporaine, tous domaines confondus, consiste à se demander comment un monde de plus en plus technologique peut être de plus en plus humain. D'autres phénomènes, comme le fondamentalisme, tournent autour de cette question, d'une certaine façon, puisque la question même de l'humanisme et de sa durée est aujourd'hui posée. L'humanisme n'est pas une idée qui va de soi, même philosophiquement. Certains penseurs français ont expliqué récemment la mort du sujet, la mort de l'Homme et donc de l'humanisme. Depuis le début du xx^e siècle, à la suite de Nietzsche en particulier, un courant entier pense que l'Homme lui-même est dépassé. Ceux qui se réjouissent du dépassement de la langue française devraient s'inquiéter de ce que signifie ce dépassement. Pendant le congrès de la Mission laïque française, le français a été évoqué comme une forme de garantie de la projection des valeurs de l'humanisme. Ces dernières sont consubstantielles aux valeurs de l'université. Le concept d'université est né en Europe au xiii^e siècle. Contrairement à Mamadou Diouf, je pense que l'université n'est pas en voie de disparition mais de réalisation. L'idéal du xiii^e siècle est peut-être rendu possible au xxi^e siècle. Il ne s'est jamais réellement accompli et nous sommes dans une

« Nous passons de 100 à bientôt 400 millions d'étudiants. Allons-nous nous diriger vers une humanité où tout le monde sera docteur ? Au rythme actuel, cela risque d'arriver. Ce monde n'est évidemment pas souhaitable et nous devons réfléchir qualitativement au modèle académique que nous devons dessiner aujourd'hui. »

histoire continue de tâtonnement de réalisation de l'idéal universitaire. L'Europe continuera d'être un continent décisif pour son accomplissement.



Cours de théologie à la Sorbonne. Enluminure, fin du xv^e siècle. Ms 129, fol. 32 Troyes, Bibliothèque de Troyes

Le xiii^e siècle ne doit pas être simplement vu comme un moment scolastique. Rappelons que la pédagogie y était personnalisée. La dimension trop verticale de la pédagogie, évoquée précédemment par Jean-Paul de Gaudemar¹, était déjà remise en question au xiii^e siècle. L'univers médiéval savait déjà créer le face-à-face, la personnalisation du rapport entre maître et étudiant. Il s'agissait de retrouver l'idéal socratique de l'accouchement, par le maître, de ce qui est possiblement présent dans les connaissances de celui qui apprend. Trois pays étaient en pointe au xiii^e siècle : l'Italie, la France et l'Angleterre. Dans son livre de 1965, *l'Université en question*, Georges Gusdorf pose des problèmes qui demeurent aujourd'hui, en rappelant que l'université subit un déclin depuis le xiii^e siècle, par rapport à son idéal initial. Dès le xiv^e siècle, certains estiment que l'université ne fonctionne pas du fait de l'augmentation démographique, d'une pédagogie non adaptée et de l'absence de professionnalisation. Des tentatives de modernisation ont eu lieu dans différentes directions. Cette université vit un deuxième temps, à la fin du xviii^e siècle, illustré par le livre d'Emmanuel Kant sur le conflit des facultés, qui explique que la faculté inférieure (arts et sciences) deviendra peut-être la faculté supérieure (théologie, médecine et droit). Ce renversement a lieu au début du xix^e siècle avec le modèle de Humboldt et la création de l'université de Berlin, qui marque l'entrée dans la modernité. Nous

1 - Voir page 20.



L'ancien Palais du Prince Henri, abritant l'université Humboldt en 1850. A. Carse, Berlin und seine Kunstschatze, Payne Leipzig und Dresden, ca. 1850

nous inscrivons toujours dans ce modèle, comme le montre le cas d'Harvard, jugé le plus réussi, avec l'accomplissement de la pluridisciplinarité, d'une certaine taille d'université (moins de 40 000 étudiants) et d'une certaine conception de la pédagogie.

Nous sentons que ce modèle est en train d'éclater sous le poids de facteurs rappelés par Jean-Paul de Gaudemar. Nous passons de 100 à bientôt 400 millions d'étudiants. Allons-nous nous diriger vers une humanité où tout le monde sera docteur ? Au rythme actuel, cela risque d'arriver. Ce monde n'est évidemment pas souhaitable et nous devons réfléchir qualitativement au modèle académique que nous devons dessiner aujourd'hui.



@Mlf_america : La formation doit se concevoir tout au long de la vie et doit modifier l'offre universitaire #congrèsMlf

J'ai accueilli à l'ESSEC le vice-premier ministre de Singapour, qui était l'ancien ministre de l'Éducation de ce pays, aujourd'hui en tête du classement PISA. Comme la Suisse, Singapour a su, dans les vingt dernières années, faire émerger des universités de rang mondial alors qu'il n'aurait jamais été considéré comme un champion académique vingt ans plus tôt. Il nous rendait visite pour étudier l'évolution de la formation continue. Je mentionnerai deux enseignements tirés de sa démarche. Premièrement, il a l'humilité d'étudier le fonctionnement des autres pour aller de l'avant. Cette démarche de comparaison doit nous habiter même lorsque nous sommes en situation favorable. Deuxièmement, sa démarche consistait à examiner les formations professionnalisantes afin d'éviter qu'un enseignement supérieur non canalisé se limite à former des docteurs en sociologie ou en philosophie, ce qui peut constituer un idéal souhaitable mais aussi entraîner des difficultés importantes pour l'économie et la société en général.

Nous devons réfléchir de manière qualitative, dans un monde où la formation se conçoit de plus en plus tout au long de la vie. La première révolution est la révolution démographique, non seu-

lement quantitative, avec le passage à 400 millions d'étudiants, mais aussi la révolution des âges de la vie et des modes de vie. L'espérance de vie avance vers les 100 ans et certains prédisent une vie possible jusqu'à 125 ou 150 ans à la fin du xx^e siècle. Or, l'université s'est construite comme un moment correspondant à un âge de la vie, celui qui suit le lycée et s'achève avant 25 ans, excepté pour ceux qui, comme moi, décident de ne jamais quitter le système pour devenir professeurs. Ce changement de paradigme doit nous habiter totalement. L'université n'est plus un lieu conçu comme une bulle ou un sanctuaire, un lieu de protection des savoirs et des populations concernées, à l'abri de la violence du monde. Au contraire, l'université est le noyau qui rayonne dans la société aux plans politique, économique et social. Le fait que les universités sont la clé des économies et des sociétés contemporaines constitue une autre grande révolution de notre temps, induite par la révolution démographique. Ce point de vue, totalement perçu par les gouvernants des pays les plus avancés, explique les stratégies publiques pour faire naître des champions universitaires mondiaux et des universités de qualité, destinées à une majorité de la population.



Dans ce contexte, la France et la francophonie bénéficient d'une attractivité intrinsèque bien réelle. Les deux villes les plus attractives au monde, au plan académique, sont Montréal et Paris, deux villes francophones. Paris n'est plus la première mais la deuxième, ce qui reste convenable. Nous pouvons former le vœu qu'une ville africaine arrive un jour en tête ; le fait d'être francophone ne freine pas l'attractivité, en particulier pour les villes perçues comme des « villes monde », ouvertes à d'autres cultures que les cultures francophones. Le deuxième atout est celui des formations courtes en France. Nos BTS et nos DUT sont des réussites qui s'exportent et s'importent bien et méritent notre attention. Enfin, le troisième atout réside dans le prestige de certaines institutions françaises et leur capacité à s'inscrire dans la mondialisation. Parmi les quatre premières écoles du classement mondial du *Financial Times* pour les formations en master figurent trois écoles françaises. Ces écoles pratiquent d'ailleurs le français, l'anglais, le chinois, l'espagnol, l'allemand et d'autres langues dans leurs cursus. Elles sont de plain-pied dans la mondialisation. L'origine française ne constitue donc pas un facteur de marginalisation. Il



Le campus de l'ESSEC à Singapour

convient d'abandonner les complexes d'infériorité comme de supériorité. Les lycées français sont également un exemple de la pratique de plusieurs langues. Ils ne sont pas dans la « franchouillardise » et sont au contraire capables de s'adapter.

Je serai plus bref sur les difficultés, qui sont souvent soulignées. Premièrement, la complexité du système français le rend difficile à lire. En réalité, tous les systèmes d'enseignement supérieur sont complexes. Je vous mets au défi de décrire en quelques minutes les systèmes de formation courte ou longue et les passerelles qui existent aux États-Unis. Je n'ignore pas la lourdeur de la tâche qui consiste à expliciter cette complexité, pour les chefs d'établissements français à l'étranger. À l'avenir, nous devons tenter de la réduire. Deuxièmement, l'image d'un monde dépassé, qui colle à la France et parfois à l'Europe en général, n'est pas bonne. Pourtant, elle n'a rien de fatal et dépend grandement de nous, qui en sommes les vecteurs. Le « ringardisme » n'est pas fatal non plus, d'autant que ceux qui disent le plus grand mal de la France sont souvent les Français. Si nous ne changeons pas notre manière de parler de notre pays et de son enseignement supérieur, ils ne risquent pas de devenir plus attractifs. Nous devons recréer un cercle vertueux.

Troisièmement, la pédagogie a été largement évoquée dans les propos précédents, en France comme dans d'autres pays. L'approche reste extrêmement figée, notamment à l'université, et conduit aux échecs que nous connaissons. Elle n'a rien d'enthousiasmant aujourd'hui. Je vous le dis en tant que professeur d'université mais aussi comme directeur de l'ESSEC. Je suis frappé de voir comment cette dernière, comme d'autres grandes écoles ou certaines universités, est parvenue à une véritable personnalisation des parcours et un suivi individualisé des étudiants. Le contrat de base de tout établissement devrait tout de même être d'amener chacun à la réussite.

Nous disposons de plusieurs facteurs pour redresser cette attractivité académique. J'appelle le premier « la logique du continuum ». Nous devons créer des effets de continuum pour

« L'université n'est plus un lieu conçu comme une bulle ou un sanctuaire, un lieu de protection des savoirs et des populations concernées, à l'abri de la violence du monde. Au contraire, l'université est le noyau qui rayonne dans la société aux plans politique, économique et social. »

favoriser une véritable projection dans le futur. Des élèves de lycées français peuvent décider de poursuivre leur cursus ailleurs qu'en France. La très forte capacité des francophones à se diriger vers d'autres langues constitue un atout. Il serait absurde de nous enfermer dans notre langue ou notre géographie. Nos institutions doivent s'ouvrir vers l'international et permettre des allers-retours entre différentes cultures, comme le font les meilleures institutions d'enseignement supérieur françaises. Ce continuum mixte peut être physique, dans un réseau comme la Mlf ou une école comme l'ESSEC, qui compte plusieurs campus dans le monde, à Singapour ou au Maroc par exemple. Entrer dans une telle école, c'est entrer dans le monde par des circuits personnalisés.

Cette approche par le temps conduit à une approche par l'espace. Outre la question du campus-monde, nous devons prendre en compte les révolutions scientifiques et technologiques qui bouleversent notre conception de l'espace. Un candidat à la présidentielle française utilise un hologramme. Le président d'Accenture Monde, un ancien de l'ESSEC, réalise également des conférences par hologramme. Nous ne sommes qu'au début de révolutions considérables. Elles sont nombreuses (3D, Big data, etc.), avec des impacts pédagogiques importants, et constituent autant de vecteurs de modernité mais peut-être aussi d'accomplissement de cet idéal du XIII^e siècle de l'université. L'université sort de ses murs. La Sorbonne était au cœur de Paris, au XIII^e siècle, et avait peine à en sortir. Lorsqu'elle en sortait trop, la police rappelait aux étudiants que ce n'était pas souhaitable. L'université n'est plus l'institution marginale d'élite mais l'institution au cœur de l'avenir du monde, incontournable pour la recherche, l'innovation, les avancées de la science et de la connaissance mais aussi pour la transmission du savoir. Dans *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Edgar Morin insiste sur la réflexivité de l'université, sa dimension non utilitariste, qui peut s'articuler avec ses enjeux très utiles, puisqu'il convient de préparer un métier et d'insérer les étudiants. L'humanisme et le sens pragmatique de chacun peuvent être réconciliés. Dans ce domaine, la France et la francophonie ne sont pas si mauvaises.

J.-M. B.



[Revoir > bit.ly/congres2017enseignementsup]

France : comment repenser l'international entre enseignement scolaire et enseignement supérieur dans l'approche éducative française?*

Gilles Pécout

Recteur de la région académique Île-de-France, recteur de l'académie de Paris, chancelier des universités



D'ordinaire, quand il s'agit de relations entre la France et le monde, on commence par la France et on va vers le reste du monde en se demandant comment le monde reflète la France ou pour quelles raisons incongrues il s'en démarque.

Il est hautement significatif que, lors de la première journée du congrès de la Mission laïque française, le regard de la France sur sa propre présence ait été interrogé après celui des autres continents¹, et après la leçon donnée par le ministre du Liban, nous rappelant combien la francophonie était au cœur de l'Euro-Méditerranée². Il est aussi significatif que son regard le soit dans une approche commune des modalités qui font l'objet d'un traitement séparé, la première étant celle de l'attractivité internationale de notre enseignement supérieur et de notre recherche, puis arrive l'approche du rôle des établissements et notamment des chefs d'établissement comme vecteurs de ce mouvement des établissements à l'étranger qui sont donc en semi-exterritorialité socio-culturelle voire fonctionnelle, mais sûrement pas en exterritorialité pédagogique.

Enfin, la Mission laïque française nous engage à questionner le rôle de la langue fran-

çaise; mais quelle langue française? Autour de liens entre, d'une part, deux langues (le français langue enseignée et apprise à l'étranger puis le français langue étrangère enseignée en France) et, d'autre part, la France comme territoire de formation et d'insertion, sachant par ailleurs que la corrélation n'est pas systématique puisqu'on doit considérer que l'attractivité de la France se travaille aussi sur une population majoritairement non francophone.

En cette fin de matinée, le moment me permet de m'appuyer sur ce qui a déjà été dit et bien dit. Je vais donc me contenter d'une question et de deux observations. Ces observations concernent moins le regard français sur son propre rayonnement mondial que son regard sur son diagnostic d'attractivité sachant par ailleurs que l'assemblée compte un certain nombre des responsables du déploiement international de notre système scolaire et universitaire, de l'Agence universitaire de la Francophonie à Campus France en passant par la direction générale de l'Enseignement scolaire, notre délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération, et les services compétents du ministère des Affaires étrangères sur cette question.

Néanmoins, ces éléments que je délivrerai de façon non exhaustive émanent du recteur d'une académie qui non seulement a renouvelé ses conventions avec la Mlf et je m'en réjouis, mais qui est aussi l'académie qui rassemble le plus grand nombre d'étudiants de France. Il y a plus d'étudiants que d'élèves dans l'académie de Paris : plus de 330 000 étudiants dont un sixième est constitué d'étudiants étrangers. Ces

« Vu de l'étranger que je connais, le système éducatif français fonctionne de façon beaucoup moins segmentée que dans bon nombre de pays. »

réflexions émanent aussi d'un universitaire qui a travaillé sur d'autres horizons que la France, et d'un universitaire qui a siégé au directoire ou au conseil de deux universités dites bilatérales : l'université franco-italienne et l'université franco-allemande.

Au principe de tout cela se trouve une question : la poursuite d'études en France peut-elle ou doit-elle s'inscrire dans une continuité de parcours avec nos institutions d'enseignement françaises à l'étranger?

Je dois dire en légère dissonance avec ce qui a été dit précédemment que, vu de l'étranger que je connais, le système éducatif français fonctionne de façon beaucoup moins segmentée que dans bon nombre de pays. La coupure qui semble irrémédiable entre l'université et l'enseignement secondaire est certes importante chez nous, mais beaucoup moins que dans un grand nombre des systèmes éducatifs qu'il m'est donné de connaître. Le lexique même de recteur nous interroge et illustre la spécificité voulue par le décret de 1808 : voilà des universitaires qui s'intéressent par fonction, à l'enseignement secondaire, à la pédagogie. Allez expliquer cela à nos collègues étrangers. Il y a ici un certain nombre de recteurs qui peuvent témoigner de la difficulté qu'il y a à rappeler ce qu'est notre fonction. Notre fonction signifie que le continuum entre enseignement scolaire et universitaire n'est pas si rompu qu'il n'y paraît ou qu'il n'est dit. Ou du moins que les moyens nous sont donnés pour le renouveler. Il me suffirait de signaler que le système éducatif français redit souvent la nécessité de penser la chaîne éducative dans sa continuité. La circulaire de juin 2013 sur le continuum bac -3 / bac +3 signée conjointement par la direction de l'Ensei-

* - Texte issu de la transcription de l'intervention de Gilles Pécout, lundi 10 avril 2017.

1 - Voir pages 14 à 29.

2 - Voir pages 2 à 6.



« [Le] paysage universitaire doit accepter l'idée que pour connaître la France et le français, il faut aussi délivrer un enseignement qui ne fut pas en français, à condition de l'associer très vite à un enseignement du français langue étrangère qui mène inmanquablement vers un enseignement approfondi de notre langue et de notre culture. »

gnement scolaire et la direction de l'Enseignement supérieur en porte témoignage. Il ne s'agit pas simplement d'un ensemble de consignes qui entérine une situation de fait : elle renouvelle également cette idée de continuité.

Alors certes, pour être honnête, la valeur ajoutée quantitative de ce continuum est difficilement perceptible. Les statistiques de la direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) de 2016 sur l'Europe de l'éducation en chiffres indiquent que nous ne sommes qu'au-dessus de la moyenne en terme de proportion des diplômés du supérieur dans le secondaire, et que nous ne sommes qu'au-dessus de la moyenne en matière d'espérance de scolarisation, c'est-à-dire, selon Eurostat, en matière d'années d'enseignements scolaire et supérieur qu'une personne peut s'attendre à avoir.

Si quantitativement c'est compliqué, il nous revient d'en valoriser à l'extérieur l'apport qualitatif autour de quelques éléments comme le modèle inclusif d'éducation, comme la précocité de la sensibilisation sur l'orientation (qui n'est pas si évidente que cela dans les autres pays que la France), comme la sécurisation des parcours, comme la présentation de la diversité de l'offre académique et comme la revalorisation du rôle des classes préparatoires dont on dit le déclin parce que trop souvent pensées comme des univers de compétition fermés ou pensés en opposition double avec l'internationalisation et l'uni-

versité. Or, il y a dans la classe préparatoire un modèle pluridisciplinaire et épistémologique qui est tout sauf la traduction de ce que Beck appellerait un nationalisme méthodologique : un modèle qui doit être valorisé comme l'est la formation générale dudit collège et qui peut l'être dans un monde qui rapproche de l'université ce type de formation, ce qui est le propre de l'évolution entamée ces dernières années.

Cette valorisation bien française du continuum n'a de sens que si notre enseignement supérieur et notre recherche sont attractifs. Commençons donc par l'auto-diagnostic qui peut en être donné. La ministre que j'ai l'honneur de représenter comme recteur de Paris avec la directrice générale, a récemment rappelé que les comparaisons internationales contribuaient au débat public entourant la refondation de l'école. Les comparaisons internationales ne servent pas qu'à évoquer les grandes enquêtes toutes importantes qu'elles fussent, comme PISA ou ses sœurs.

Que nous enseigne ici la comparaison internationale qui est régulièrement pratiquée ? J'insiste sur la permanence de cette auto-analyse, encore récemment marquée par le rapport Wiewiorka-Moret du 31 mars 2017 sur les sciences humaines et sociales à l'échelle de l'Europe et du monde. Ces comparaisons nous enseignent d'abord la conscience d'une visibilité internationale moindre des lieux traditionnellement dits d'excellence. On a toujours besoin d'une topographie d'excellence. Il y a une inadéquation évidente entre nos hiérarchies objectives ou même sub-

jectives où vous voyez arriver HEC, l'ENS, l'ESSEC et d'autres grandes écoles qui continuent à occuper leur rang, et la hiérarchisation internationale de nos lieux de formation qui n'est pas plus objectivée pour autant ni par les classements internationaux ni par les représentations. Songeons par exemple que très souvent, pour un grand nombre de prescripteurs d'orientation professionnels comme non professionnels étrangers, le seul établissement universitaire qui soit attractif en absolu pour Paris, pour la France, s'appelle la Sorbonne. À un détail près, c'est que la Sorbonne n'existe plus depuis la loi Faure qui a suivi mai 68. Elle n'est donc plus qu'une marque notoire. À cela s'ajoute la conscience d'une présence du supérieur français non négligeable mais inégale notamment à cause de la maîtrise ou de la non maîtrise de l'anglophonie. Voilà un constat différentiel qu'il est facile de dresser. Différences entre disciplines : l'opposition sciences sociales – sciences dites dures, mais pas seulement puisqu'on s'aperçoit par exemple que les études de management certes se déploient brillamment au niveau international, mais que selon les chiffres de Campus France sur les boursiers du ministère des Affaires étrangères, la France n'attire qu'un pourcentage faible d'étudiants étrangers en management : 9 % contre 31 % en sciences de l'ingénierie et beaucoup plus dans le reste des sciences.

Enfin, le différentiel est important entre le niveau des étudiants attirés. Plus de 90 % selon les mêmes statistiques, sont des étudiants en master ou en doctorat, ce qui nous

pose la question essentielle de l'attractivité des étudiants de première ou de deuxième année, qui est le vrai défi.

Il reste pour conclure à insister sur tout ce qui témoigne d'une volonté réelle de faire de notre paysage universitaire non coupé de son secondaire, un horizon attractif au niveau mondial.

Un constat liminaire : notre pays entend affirmer sa place nonobstant le vénérable thème du déclin du rayonnement et de l'hégémonie ou de la présence française à l'étranger. Le grand géographe Foncin, fondateur de l'Alliance Française et promoteur de la Mission laïque française, déclarait en 1900 que l'entretien d'un instituteur à l'étranger coûtait moins cher que celui d'une compagnie de légionnaires. Je sais bien que cet esprit est loin derrière nous, je sais ce qu'il y a d'anachronique en usage de toute cette rhétorique, mais je voulais rappeler l'ancienneté d'une problématique du déclin et du retour de l'hégémonie ou de la présence, et surtout l'intérêt de raisonner plus par attraction que par diffusion.

Que dire si l'on veut dépasser l'histoire, dès lors, à partir de notre propre observatoire ? Trois simples notations finales.

D'abord, nous sommes dans une phase où la question linguistique est affrontée sereinement en France à travers le multilinguisme. Vos lycées nous y aident, mais l'impulsion doit venir de notre paysage universitaire. D'un paysage universitaire qui doit entendre qu'un étranger peut apprendre chez nous en anglais dès le post-bac, puisque l'anglais est cette langue véhiculaire. D'un paysage universitaire qui doit accepter l'idée que pour connaître la France et le français, il faut aussi délivrer un enseignement qui ne soit pas en français, à condition de l'associer très vite à un enseignement du français langue étrangère qui mène inmanquablement vers un enseignement approfondi de notre langue et de notre culture. C'est donner le désir de France aux gens que nous accueillons dans une langue qu'ils sont à même de com-

prendre. Certes, c'est mieux de faire venir des francophones, sauf que nous n'arrivons pas à peupler nos cohortes d'étudiants étrangers par les seuls francophones qui ne sont d'ailleurs pas obligatoirement destinés à venir dans les universités françaises.

Deuxième élément : nous sommes dans une situation de reconfiguration du paysage de la formation et de la recherche. Tout le monde parle de la complexité du système universitaire français ; je m'associe à ceux qui par ailleurs nuancent ce constat et rappellent que tous les systèmes universitaires sont complexes et difficilement compréhensibles. Nous avons une occasion à saisir, celle de la reconfiguration du paysage de la formation et de la recherche, à travers les fusions, à travers le mouvement qui a été lancé depuis plusieurs années. Contrairement aux idées reçues, je crois que c'est un atout international. Pourquoi ? D'abord parce que nous revenons vers l'université globale dite compréhensive, et que s'il y a bien un modèle attractif pour l'ensemble des étudiants étrangers, c'est celui de l'université globale et pluridisciplinaire. C'est aussi une chance parce que nos grandes et nos petites écoles, sans perdre leur identité, se trouvent désormais au cœur de dispositifs à plusieurs échelles qui les rendent visibles et cohérentes. Cela aussi a un sens pour nos étudiants étrangers. La seule chose est qu'il faut l'expliquer aux étudiants étrangers en valorisant d'autres constellations que les seules constellations de Paris et de l'Île-de-France.

Enfin, nous sommes au cœur d'un mouvement de translation des savoirs et de pérégrination des hommes, qui bénéficie de deux atouts essentiels aux yeux de l'étranger. L'un relève de l'image. L'idée est très simple : pour les étrangers, nos grands intellectuels médiatisés sont avant tout des professeurs, liés à leur lieu d'exercice. C'était vrai d'Aron, de Bourdieu et de Derrida qui ont emmené dans leurs établissements des cohortes d'étudiants étrangers alors même qu'il n'y en avait pas forcément énormément en France. C'est encore vrai de nos jours, de Rosanvallon, de Boucheron, de Villani, dont on sait qu'ils sont associés à leur lieu d'ensei-

“ N'ayons nulle crainte à réaffirmer que le passage en France peut n'être qu'une étape pour un parcours de formation qui doit être ouvert sur les 46 pays que le processus de Bologne a contribué à redynamiser au-delà du seul cadre de l'Union européenne. ”

gnement. Valorisons à l'étranger cette continuité entre notoriété, lieu de formation et de recherche. Pour ce faire, revalorisons aussi le rôle des post doctorants de France, qui vont à l'étranger comme médiateurs et qui reviennent avec une double expérience. Il nous manque entre les deux extrêmes de la chaîne – celle des vedettes et celle des post-doctorants – la revalorisation d'une situation qui est acceptée dans une très grande partie des universités du monde, celle de post-doctorants en itinérance, que l'université française n'a toujours pas intégrée à ses cursus, à ses modes de recrutement et d'évaluation.

L'autre argument est géographique et me servira de conclusion : n'ayons nulle crainte à réaffirmer que le passage en France peut n'être qu'une étape pour un parcours de formation qui doit être ouvert sur les 46 pays que le processus de Bologne a contribué à redynamiser au-delà du seul cadre de l'Union européenne. C'est une carte qu'il convient de jouer. Ce disant, je me transporte déjà au printemps 2018 où sera célébré, avec qui de droit, l'anniversaire de la première déclaration fondatrice du processus de Bologne qui eut lieu en Sorbonne avant le texte fondateur de 1999. D'ici là, acceptons tous l'augure que notre bilan ait encore évolué dans le bon sens grâce à des initiatives comme la vôtre.



[Re]voir >

bit.ly/congres2017enseignementsup



L'attractivité du modèle français

L'académie de Paris bénéficie d'une aura particulière de par son histoire et le prestige de ses institutions connues dans le monde entier : Sorbonne, SciencesPo, École Normale Supérieure, *etc.* sans oublier l'offre de classes préparatoires aux grandes écoles de lycées parisiens prestigieux.

Si Paris accueille ainsi 340 000 étudiants soit près de 14 % de la demande globale, il n'en demeure pas moins que chaque territoire académique en France développe aujourd'hui des stratégies, en lien avec les régions, pour relever le défi de la compétition mondiale et offrir des parcours dans l'enseignement supérieur les plus attractifs possibles.

La réussite à l'examen final qu'est le baccalauréat n'est plus le seul enjeu d'une scolarité réussie au lycée. Tous les acteurs du système éducatif, à commencer par le chef d'établissement dont le métier a évolué sur ce sujet, sont concernés par ces questions d'orientation, de mobilité et d'accompagnement des élèves dans leur projet d'études supérieures.

Les parcours post-bac, quelles modalités?

Les enjeux de l'orientation*

Michel Quéré

Directeur de l'Onisep



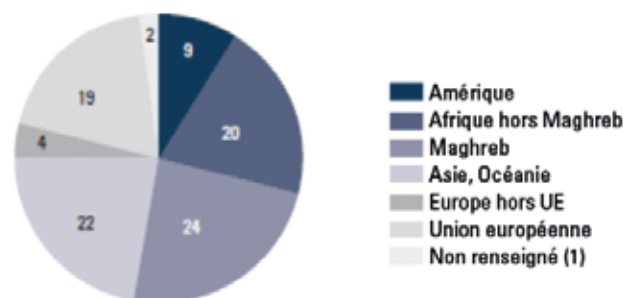
Nous sommes aujourd'hui en présence d'une montée en puissance de l'enseignement supérieur partout dans le monde. En France, le phénomène de démocratisation du système d'enseignement supérieur menant à l'élévation des niveaux de qualification est remarquable. De 1980 à 2015, le nombre d'étudiants du supérieur a augmenté de 228 % alors que le nombre d'élèves des premier et second degrés est resté stable. Il est par ailleurs intéressant de noter que la population des étudiants de nationalité étrangère dans l'enseignement supérieur en France a presque doublé entre 2000 et 2015. On ne peut penser les problématiques d'orientation sans prendre en compte cet accroissement massif de la transition scolaire-supérieur.

L'orientation est d'abord un parcours qui se construit dès le plus jeune âge, à partir du collège. Il faut donc « remonter la rivière » dans ces années et expliquer aux jeunes que l'école n'est pas une fin en soi, qu'elle ouvre la voie à une place à se donner dans la société, qui se traduira par une insertion professionnelle réussie et par un métier. Aujourd'hui, les parcours éducatifs – et en premier lieu le parcours Avenir – constituent une réelle opportunité pour promouvoir l'enjeu d'orientation. Il y a par ailleurs en France, une forte volonté d'encourager les vocations positives vers les spécialités de production dans la voie professionnelle.

	Rentrée 2000	Rentrée 2015
Universités	137.559	225.306
Formations d'ingénieurs (hors un.)	4.272	14.964
Ecoles commerce, gestion	6.273	21.524
Ecoles d'art, d'archi et journalisme	5.303	8.505
STS	8.280	9.346
CPGE	2.166	3.345
Autres formations	10.704	26.592
TOTAL	174.557	309.642

De 8 à 12% du total des étudiants

Évolution du nombre d'étudiants de nationalité étrangère dans l'enseignement supérieur français



> Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé

1 - Y compris les formations paramédicales et sociales et les établissements dépendant du ministère en charge de l'agriculture, pour lesquels on ne dispose pas d'informations sur la nationalité des étudiants étrangers

Répartition en pourcentage des étudiants de nationalité étrangère dans l'enseignement supérieur par origine en 2015-2016

« La fenêtre se déplace » :

	Rentrée 1980	Rentrée 2015	Variation
Nombre d'élèves du premier degré	7.483.000	6.870.000	(- 8 %)
Nombre d'élèves du second degré	5.680.000	5.955.000	(+ 5%)
Total étudiants du sup	1.184.000	2.695.000	(+228 %)
Total élèves et étudiants	14.347.000	15.520.000	

Au-delà du collège, il est capital de bien gérer l'année de première, déterminante dans la trajectoire d'orientation. Une multiplicité d'outils ont pris leur place dans le paysage de l'orientation : salons, forums, journées portes ouvertes, accueils immersifs croisés permettant une meilleure connaissance des cultures respectives du secondaire et du supérieur. Il est également possible, dès l'année

de première, de simuler son orientation sur APB (Admission post-bac), de se familiariser à l'outil, pour s'informer et faire ses choix.

La poursuite de la prise en main d'APB constitue un troisième enjeu fort. APB est un outil de simplification administrative, qui mène

* - Texte issu de la transcription de l'intervention de Michel Quéré, lundi 10 avril 2017.



Élèves en salle d'orientation (TFS - École internationale du Canada, Toronto)

à un véritable gain de fluidité et d'équité globale. Néanmoins, APB est perfectible¹ et laisse place à une marge de progrès certaine pour faire vivre en amont de la logique des choix, une réflexion de construction positive des parcours vers l'enseignement supérieur.

L'enjeu, au-delà des outils, est aussi de construire une plus grande cohérence de parcours dans le continuum bac-3/bac+3 et au-delà, en continuant à remettre sur ses bons pieds l'alimentation des filières du supérieur (cela veut dire plus de bacs généraux dans les filières longues du supérieur, plus de bacs technologiques dans les IUT, plus de bacs professionnels). Il s'agit aussi d'encourager plus encore les passerelles durant le premier semestre de première année pour que les jeunes ne se mettent pas en échec. Il faut enfin encourager le tutorat, l'accompagnement pédagogique entre pairs, ainsi qu'entre enseignants et élèves. 12,5 % des étudiants en échec dans leur première année de supérieur sont de très bons élèves du secondaire. Cela démontre bien que passer du scolaire au supérieur est un vrai choc qui nécessite un accompagnement particulier. Cela relève à la fois des conditions d'accueil mais surtout de l'accompagnement pédagogique de cette transition, qui doit encore être amélioré.

Pour ce faire, une fonction « Orientation » faisant intervenir la communauté éducative dans son ensemble mérite d'être davantage

structurée au sein des établissements. Le message central à faire passer aux parents et aux élèves se doit d'être rassurant : il n'y a pas de situation d'échec. La manière dont chacun vit ou subit son parcours montre qu'on a toujours la capacité de rebondir, de se repositionner de façon heureuse.

i En savoir plus

L'Onisep



L'Office national d'information sur les enseignements et les professions est un opérateur de l'État qui relève du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Éditeur public, l'Onisep produit et diffuse toute l'information sur les formations et les métiers. Il propose aussi des services aux élèves, aux parents et aux équipes éducatives.

L'Onisep a pour vocation d'informer sur les formations, les métiers, les secteurs professionnels. Il guide les jeunes et leur famille dans leurs choix de parcours de formation et de projet professionnel, et fournit des ressources aux équipes éducatives qui aident les jeunes dans leur démarche d'orientation. Il accompagne les politiques ministérielles en faveur des jeunes décrocheurs, de la scolarité des élèves en situation de handicap, de l'égalité filles/garçons, de la mobilité des jeunes en Europe, etc.

La Mission laïque française a conclu un partenariat avec l'Onisep permettant d'accéder à ses outils et services.



www.onisep.fr

1 - Au moment de la mise sous presse, l'application APB a été remplacée par Parcoursup (ndlr).

Les parcours post-bac, quelles modalités ?

La diversité de l'offre française, atout sur le plan de l'attractivité*

Bertrand Monthubert

Président de Campus France



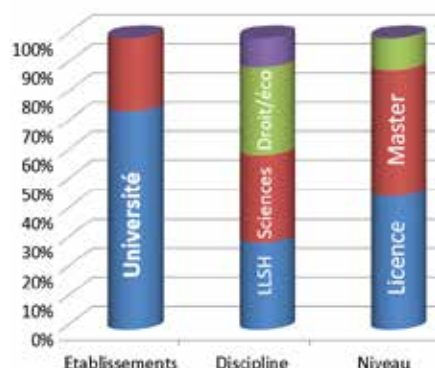
La géographie du savoir est bouleversée. Le nombre d'étudiants en Asie, en Afrique ou en Amérique latine augmente considérablement. Si le continent africain représente encore près de la moitié des étudiants étrangers en France, ces derniers demeurent susceptibles de choisir d'autres destinations. L'accueil d'étudiants étrangers inclut une dimension géopolitique à ne pas négliger. Il convient donc d'attirer davantage d'étudiants étrangers en France.

Des pays comme la Russie ou l'Arabie Saoudite ont vu leur nombre d'étudiants étrangers augmenter de façon très importante. Véritables capteurs de mobilité entrante, ces pays utilisent l'enseignement supérieur et la recherche comme axes de stratégie d'influence régionale. Les enjeux qui sous-tendent ces questions d'accueil et d'attractivité concernent en effet la capacité de rayonnement des États et relèvent d'aspects géopolitiques extrêmement importants à l'heure actuelle.

Aujourd'hui, les bacheliers non français issus des établissements français de l'étranger se répartissent à égalité entre des études en France et des études dans le pays de passage du baccalauréat. 1/6^e se rend dans un pays tiers. Parmi les bacheliers français de ces mêmes établissements, 60 % viennent en France et seulement 25 % à 30 % restent dans le pays de passage du baccalauréat.

* - Texte issu de la transcription de l'intervention de Bertrand Monthubert, lundi 10 avril 2017.

Il y a là une piste de progrès pour attirer davantage d'étudiants non français vers les études en France.



Les filières choisies par les étudiants étrangers en France

La moitié des bacheliers des lycées français du monde choisissent l'université, l'autre moitié se répartissant entre les classes préparatoires, les écoles post-baccalauréat et les autres filières. Les trois quarts des étudiants étrangers en France vont à l'université. Toutefois, ils sont sous-représentés en licence, conséquence d'une tendance naturelle (la mobilité est plus aisée quand on a derrière soi la maturité résultant de quelques années d'études), mais aussi d'un choix de la France de mettre l'accent sur l'attractivité au niveau du master et du doctorat. Cela crée un risque de moindre attractivité car de plus en plus d'étudiants suivent un cursus complet dans le pays d'accueil. Un étudiant qui commence un cycle licence ou bachelor dans une zone géographique aura en effet de grande chance de le continuer dans cette même zone.

La grande diversité de l'offre française de formation, notamment avec ses formations professionnalisantes de courte durée, constitue un atout sur le plan de l'attractivité. Elle pose toutefois la question de sa lisibilité. Des efforts ont été faits pour simplifier l'offre et pour insister sur les passerelles existantes. Campus France y travaille également, en soutenant les établissements du supérieur dans leur stratégie d'internationalisation.

Les bacheliers des lycées français à l'étranger, à la différence des autres étudiants étrangers, peuvent déposer directement leur candida-

ture sur APB¹ puisqu'ils sont titulaires d'un diplôme français. Mais APB reste un outil d'affectation, et non d'orientation; cela ne remplace en rien tous les éléments d'échange et de dialogue qui doivent jalonner le parcours d'orientation. Dans ce contexte, les espaces Campus France peuvent apporter leur contribution et répondre aux questions des équipes pédagogiques et des lycéens des lycées français du monde.

En savoir plus

Campus France



Créée en 2010, l'agence Campus France est un

établissement public chargé de la promotion de l'enseignement supérieur, de l'accueil et de la gestion de la mobilité internationale des étudiants, des chercheurs, des experts et des invités.

L'établissement est placé sous la tutelle des ministères chargés des Affaires étrangères et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

S'appuyant sur un réseau de plus de 200 espaces et antennes dans le monde, l'agence informe les étudiants internationaux sur l'enseignement supérieur français, les guide dans leur choix de formation, dans la constitution de leurs dossiers de candidature et de demande de visa. Elle garde un contact avec les anciens étudiants, notamment par les Clubs France.

Campus France gère également la mobilité des boursiers du gouvernement français, des chercheurs, des experts en mission et des personnalités invitées en France.

Campus France accompagne les établissements d'enseignement supérieur et de recherche dans leur développement international par des événements de promotion des formations supérieures en France et à l'étranger, par la réponse apportée aux appels d'offres internationaux, par les services qu'elle propose aux adhérents du Forum Campus France et par les études et analyses qu'elle publie sur la mobilité étudiante et les systèmes d'enseignement supérieur dans le monde.



www.campusfrance.org



[Re]voir >

bit.ly/congres2017attractivite1

1 - Au moment de la mise sous presse, l'application APB a été remplacée par Parcoursup (ndlr).

L'attractivité des territoires en France ou comment penser et améliorer l'attractivité des établissements d'enseignement supérieurs français

Vu de l'académie de Dijon

par **Frédérique Alexandre-Bailly**
Rectrice de l'académie de Dijon,
chancelière des universités



Penser l'attractivité c'est en éclairer les facteurs mais aussi mieux en définir les publics. Je restreindrai donc mon propos aux cas des néo-bacheliers ou des étudiants qui entament leurs études supérieures. La question de l'entrée en master ou en doctorat est tout à fait différente en ce que le point principal d'attraction réside dans l'excellence de l'offre et la présence de spécialités fines.

Au moment de choisir un établissement pour effectuer ses études supérieures, les futurs bacheliers qui ont vécu à l'étranger, parfois dans plusieurs pays, ont le monde devant eux, avec une diversité d'offres impressionnante. Il convient de valoriser la qualité de notre offre de formation mais également de



Faculté de lettres, langues, droit, gestion, économie et science politique de l'université de Bourgogne

répondre aux questions concrètes qu'ils se posent sur leurs années d'études en France.

Quels sont les arguments qui pourraient pousser les futurs étudiants et leur famille à choisir de venir étudier en France plutôt qu'ailleurs dans le monde ?

Le lien avec le système éducatif français et/ou le fait d'avoir une partie de sa famille en France est un premier facteur. L'excellence du système français notamment des classes préparatoires est sans nul doute un autre facteur. Mais est-ce suffisant pour attirer et pour conduire ces jeunes étudiants au succès ? L'un des enjeux pour les établissements est aussi d'ouvrir les esprits des étudiants franco-français par cet accès à l'international. Cela vaut la peine d'aménager l'accueil et la communication, voire d'adapter l'offre dans certains cas.

Pour répondre à cette question de l'attractivité des études supérieures en France, il convient de se mettre à la place des familles et des jeunes et de regarder posément quels éléments rentrent en ligne de compte.

Il y a d'abord la question du choix de l'établissement, à supposer que le candidat ait fait son choix d'orientation et ait repéré quels établissements proposent la formation qu'il souhaite. À cet égard, la qualité

 @DominiqueColla3 : Attractivité d'un territoire rassurant, abordable : des atouts pour rassurer les familles @AcademieDijon #congrèsMif

de l'offre d'enseignement, mais surtout de sa communication est un premier facteur, décisif. En effet, ce qui compte pour le futur étudiant qui a été habitué à d'autres systèmes éducatifs et qui porte un regard sur l'offre d'autres pays, ce n'est pas seulement le classement formel de l'établissement en termes d'excellence, c'est également l'excellence des professeurs, l'accompagnement prodigué par l'établissement, l'originalité des enseignements et des options proposées, la qualité des locaux et de l'équipement global mis à disposition, la possibilité d'étudier en anglais pour continuer à développer son profil international, mais aussi de continuer à apprendre le français quand ce n'est pas la langue maternelle. Bref, « l'étudiant international » a un regard sans doute plus large que l'étudiant français lorsqu'il s'agit de choisir un établissement, le Français se contentant encore souvent de choisir en fonction de la réputation et des classements faisant peu de cas de son propre confort d'étude et de la capacité de l'établissement à le faire progresser. Le fait de s'attacher à tous ces éléments est facteur de progrès pour l'établissement car les familles françaises commencent à

« L'étudiant international a un regard sans doute plus large que l'étudiant français lorsqu'il s'agit de choisir un établissement, le Français se contentant encore souvent de choisir en fonction de la réputation et des classements faisant peu de cas de son propre confort d'étude et de la capacité de l'établissement à le faire progresser. »

élargir également leur vision et sont prêtes à faire des sacrifices financiers pour s'assurer que leurs enfants seront accompagnés dans leurs premières années d'études comme en témoigne le succès des bachelors ces dernières années.

Viennent ensuite les questions matérielles, comme la présence de cités universitaires de bonne qualité, le maintien de l'ouverture de l'internat pendant le week-end lorsqu'on étudie en classe préparatoire aux grandes écoles ou en BTS et que la famille est éloignée.

La famille va regarder la qualité globale de l'environnement immédiat en termes de coût et de sécurité pour de jeunes adultes très éloignés des parents pour la première fois. Un mouvement de balancier s'exerce alors entre la grande métropole et une ville de plus petite taille telle que Dijon où le jeune pourra se repérer plus facilement et où les prix sont plus raisonnables.

Enfin, l'étudiant, quant à lui, va aussi être à la recherche d'une véritable expérience de vie étudiante et regardera donc l'offre en matière d'activités sportives, culturelles et associatives, mais également l'animation de la ville.

Que peuvent faire les établissements pour s'adapter à ces étudiants pas tout à fait étrangers, mais éloignés de leur famille et très internationaux ?

Trois axes d'action méritent d'être distingués. D'une part, améliorer la communication à l'égard des internationaux en insistant sur



Une vraie vie étudiante

les aspects importants pour ce type d'étudiants. Aller au devant d'eux dans les forums internationaux ne suffit pas, il faut que le site internet soit lisible, qu'une réponse personnalisée à leurs questions soit prévue.

D'autre part, concevoir une offre de service dédiée aux étudiants internationaux, mais qui peut être tout aussi utile aux nationaux qui habitent trop loin pour rentrer chez leurs parents chaque semaine. Cette offre de service commence par l'accueil dans ses aspects humains et administratifs. Rédiger des brochures d'accueil multilingues expliquant les démarches, donnant les coordonnées, indiquant les activités, faire visiter, permettre de s'orienter, de faire toutes ses démarches : de l'installation en cité universitaire à l'ouverture d'un compte bancaire, l'obtention d'une carte vitale et d'une carte de séjour en passant par la rencontre d'étudiants locaux qui les initient à la vie universitaire et étudiante.

Enfin, il faut prévoir un tutorat permettant de comprendre le système académique, de se repérer dans l'organisation des cours, dans le système d'évaluation et de remédier sur mesure et au fur et à mesure aux difficultés liées à l'étrangeté. Je pense par exemple à l'échec d'une jeune insulaire franco-grecque en classe préparatoire aux grandes écoles dans un excellent lycée parisien. Elle avait eu les résultats pour y entrer, mais elle n'avait jamais lu d'écriture manuscrite en français et n'a pu s'adapter

Au-delà de la qualité de l'offre, ce qui attire un étudiant international, c'est la possibilité de vivre une véritable expérience positive en France et d'obtenir un diplôme de valeur.

assez vite à la lecture du tableau en classe... Elle s'est réorientée vers la même formation en République tchèque, en anglais. Ce tutorat ne devrait être qu'une adaptation de l'accompagnement offert à tout étudiant arrivant en première année de licence, de DUT, de CPGE ou de BTS, et qui doit permettre de transformer les lycéens en étudiants pour les mener au succès. La différence quand la famille est loin et que le système est encore moins connu, c'est qu'il faut avoir un dispositif de soutien pour pallier l'absence de la famille. À cet égard, la diffusion en amont de l'inscription de listes d'étudiants tuteurs via les réseaux sociaux peut permettre très rapidement de développer des échanges et favoriser un accueil « humain ».

Ainsi, au-delà de la qualité de l'offre, ce qui attire un étudiant international, c'est la possibilité de vivre une véritable expérience positive en France et d'obtenir un diplôme de valeur. C'est ainsi que nous développerons à travers ces ambassadeurs de notre culture et les camarades qu'ils auront rencontrés pendant leurs études, un rayonnement mondial renouvelé.

L'attractivité des territoires en France ou comment penser et améliorer l'attractivité des établissements d'enseignement supérieurs français

Vu de l'académie de Caen*

Denis Rolland

Recteur de l'académie de Caen, recteur de la région Normandie, chancelier des universités



Vous le savez, vous qui êtes des acteurs de terrain essentiels de la Mission laïque française, il nous faut arriver à valoriser ce que nous avons, valoriser aussi les évolutions du système éducatif, notre anticipation, notre imagination commune. Dans nos territoires, nous essayons de déchiffrer l'avenir, de le rendre visible, et d'être actifs.

Nos établissements, et notamment nos grands établissements, manquent de journées portes ouvertes interactives, en visioconférence, numériques. Pour que nous assurions une certaine continuité, il faut, dès le second degré, dès le BTS – et c'est la même chose pour les DUT ou les universités – arriver à valoriser nos campus et nos installations. Faire en sorte, par exemple, que les baccalauréats professionnels puissent avoir de la place en STS, là où des cohortes encore importantes de filières générales viennent prendre leurs places. Faire en sorte que l'avenir des filières technologiques soit de manière privilégiée, les DUT. Faire en sorte d'accompagner les filières générales vers les classes préparatoires aux grandes écoles et à l'université. L'objectif étant celui d'une orientation choisie.

* - Texte issu de la transcription de l'intervention de Denis Rolland, lundi 10 avril 2017.

F. A.-B.

« Pour l'attractivité des territoires, il nous faut parvenir à manier un double registre : celui de l'héritage, du patrimoine et celui du caractère scientifique essentiel de notre travail, l'enseignement supérieur et la recherche. »

La Normandie est une terre conquise et de conquête. C'est une terre de débarquement, une terre de retour à la liberté, à la démocratie. En même temps, c'est une terre qui n'est pas très visible de l'étranger. Derrière le mot *Normandy*, comme derrière le mot *Burgundy*, on retrouve, à l'étranger : le camembert, le cidre, les plages du Débarquement, etc. Or, pour l'attractivité des territoires, il nous faut parvenir à manier un double registre : celui de l'héritage, du patrimoine et celui du caractère scientifique essentiel de notre travail, l'enseignement supérieur et la recherche. En Normandie, la mentalité de bocage et l'adage « Pour vivre heureux vivons cachés », ont eu pour conséquence une faible projection des individus à l'international.

Aujourd'hui, des collectivités cherchent à renverser la vapeur. Nous possédons des éléments qui sont attractifs pour les familles : une simplicité, une intégration ville-campus, une taille humaine quel que soit le lieu de vie, une relation économie-recherche-enseignement supérieur-entreprise fonctionnelle, des tutorats parfois plus visibles que dans certaines grandes métropoles. Nous avons aussi de plus en plus de doubles diplômes, de diplômes internationaux, de semestres-rebond, de semestres ERASMUS en licence ou en master. Cette offre lisible et complète doit pouvoir être attractive en mêlant patrimoine et sciences de haut niveau, pour des élèves qui viennent de l'étranger.

La Normandie sait communiquer avec l'étranger et sait faire preuve d'autodérision. La Normandie, c'est Giverny, le Mont Saint-Michel, Rouen, la tapisserie de Bayeux, les plages du Débarquement, c'est aussi Étretat, dans l'académie amie et voisine.

La Normandie possède trois sites universitaires, de nombreuses « grandes écoles », peut-être pas dans le top 10, mais qui savent accompagner aussi bien en école d'ingénieur et à Sciences-po, que dans toutes les filières générales, et qui font en sorte d'accompagner nos élèves et nos étudiants vers l'emploi.

@Mlf_america : "l'attractivité est un juste équilibre entre le patrimoine et l'offre éducative internationale" (Denis Rolland) #congrèsMlf



Détail de la tapisserie de Bayeux, entre 1066 et 1082, Musée de la Tapisserie de Bayeux



Campus 1 de l'université de Caen



Questions à Frédérique Alexandre-Bailly et Denis Rolland

**Comment rendre visible votre offre unique ?
Y-a-t-il des actions de communication mises
en place auprès de l'étranger ?**

Denis Rolland > La région a cette année mis en place un site nommé *attractivité-normandie.fr*, qui recense et mutualise tout ce qui y est fait de bien. Nous avons à Deauville le festival du cinéma nord-américain ; comment se fait-il qu'on ne se projette pas plus ? Nous avons les plages du Débarquement, mais nous savons que la génération des vétérans, malheureusement, est en fin d'existence. Comment assurer l'avenir ? La Normandie possède un patrimoine incroyable qu'elle n'a pas assez exploité jusqu'à présent. Les régions réunifiées constituent à ce titre une opportunité : unir des forces, se projeter plus fort à l'international, et mieux intégrer ce qu'on fait en matière d'enseignement supérieur et de recherche.

Avez-vous le sentiment que la procédure APB¹ a donné une visibilité à l'offre d'enseignement supérieur de vos territoires ?

Frédérique Alexandre-Bailly > Je ne vais pas répondre sur APB, mais je vais vous répondre positivement pour le cycle d'après. Allez-vous promener sur le site *trouvermonmaster.gouv.fr* et vous pourrez trouver où se trouvent les formations pointues que vous cherchez. Nous nous en servons même en interne. Sur APB, je ne suis pas sûre qu'il y ait une spécificité par rapport aux territoires.

Denis Rolland > Et en même temps, nous avons complété et augmenté APB, nous mettons des signaux d'alerte sur l'adéquation des profils, le taux d'échec, le taux de réussite, nous projetons aussi sur l'emploi. Nous sommes dans une démarche évolutive, qui va se compléter au fur et à mesure et qui permet de se projeter.

L'accueil des étudiants constitue une véritable attente de la part des familles à l'étranger. Au-delà de l'accueil, y-a-t-il des dispositifs mis en place pour l'accompagnement de ces étudiants issus de l'étranger ? Que pensez-vous des systèmes de parrainage ? Doit-on bonifier le parrainage des étudiants dans le cadre de leur cursus ?

Frédérique Alexandre-Bailly > À Dijon, il existe une grande habitude d'accueillir des élèves tchèques qui viennent faire leurs études au lycée Carnot. Nous n'avons aucune difficulté à trouver des familles qui les accueillent le week-end.



Frédérique
Alexandre-Bailly



Denis
Rolland

On pourrait imaginer organiser la même chose pour des jeunes bacheliers mineurs qui viennent pour faire leurs études et qui sont encore un peu jeunes, pour qu'ils aient une famille relais et pas seulement un parrainage en tant qu'étudiant. Sur le parrainage et sa reconnaissance, on ne peut pas forcer un établissement à reconnaître cela. En revanche, on peut mettre en place des certificats de compétence pour les étudiants tuteurs, certificats qui peuvent être inscrits sur un CV et qui vont de pair avec une formation délivrée à ces étudiants pour apprendre à tutorer.

Denis Rolland > Je pense que cela n'a de sens qu'à terme. Nos universités – et pas seulement nos grandes écoles – valorisent l'investissement social des étudiants. Il faudrait imaginer que pendant ses trois premières années universitaires, tout étudiant soit obligé d'avoir un investissement social. Cela peut être vis-à-vis des maisons de retraite, du soutien éducatif, des associations partenaires de l'école, comme cela pourrait être l'accompagnement des étudiants étrangers. Aujourd'hui, c'est optionnel dans la plupart de nos universités. Mais cela ne marchera que si cet investissement est reconnu par des crédits ECTS conséquents. Je pense que notre société a tout à y gagner.

Les étudiants issus des établissements français à l'étranger choisissent majoritairement de poursuivre leurs études dans nos classes préparatoires, dans nos grandes écoles, qu'elles soient de management ou d'ingénieur. Quand ils choisissent l'université, ils choisissent très majoritairement d'intégrer des filières sélectives : double licence, licence pluridisciplinaire, etc. Doit-on continuer à développer et à valoriser des filières de ce type à l'université ?

Denis Rolland > La réponse me semble toute simple : c'est tout bénéfice pour tout le monde, pour les élèves étrangers comme pour les élèves du territoire. Cette proximité relève simplement de l'intelligence. Cela n'empêche pas de travailler la bienveillance et l'accompagnement dans les autres filières. Mais il en faut pour tous les rythmes. Il faut que nous soyons bons, dans nos territoires, sur l'accompagnement des différents parcours.

1 - Au moment de la mise sous presse, l'application APB a été remplacée par Parcoursup (ndlr).

Quel est le rôle du chef d'établissement dans l'accompagnement des élèves dans leurs projets d'orientation et le suivi des anciens élèves ?

Telle a été la question posée à quatre chefs d'établissement coordonnateurs de réseaux géographiques de la Mlf. La table-ronde a permis d'identifier ce qui relève du pilotage pédagogique et ce que les réseaux géographiques construisent comme réponses spécifiques au contexte local.



Catherine Bellus
Proviseure du lycée français international
Louis-Massignon de Casablanca,
coordonnatrice du réseau OSUI



Christophe Gallais
Proviseur du lycée Molière de Saragosse,
coordonnateur du réseau Espagne



Érik Krop
Proviseur du lycée franco-libanais Verdun
de Beyrouth, coordonnateur du réseau
Liban



Jérôme Le Bars
Proviseur du lycée français d'Alexandrie,
coordonnateur du réseau Égypte

Le pilotage pédagogique du chef d'établissement participe au premier plan de l'accompagnement des élèves dans leurs projets par six actions.

En premier lieu, la question de l'orientation post-bac est primordiale pour les parents dès le moment où ils visitent l'école pour inscrire leurs enfants en petite section de maternelle. Son inscription dans le projet d'établissement devient alors un facteur d'attractivité pour le lycée. Cela permet de construire un programme annuel voire pluriannuel du volet information et orientation, de définir une organisation collective identifiant et impliquant les différents acteurs sur la base d'objectifs partagés.



De gauche à droite : Clothilde Hanoteau, Sofya Denoun, Catherine Bellus, Christophe Gallais, Jorge Porta, Éric Krop et Jérôme Le Bars

Le chef d'établissement contribue également à l'implication des équipes pédagogiques et éducatives. Outre les professeurs, la vie scolaire joue un rôle prépondérant dans l'accompagnement des élèves. Celle-ci a une connaissance fine des familles, de leurs ressources, des projets qu'elles nourrissent pour leurs enfants. Elle est aussi à même d'encourager la vie des élèves à l'école, dans et hors de la classe. Ainsi, en visant l'implication des élèves dans la vie de l'établissement, ses instances (conseils de vie collégienne et lycéenne), ses lieux (maison des lycéens), ses clubs et ses activités périscolaires, elle participe à leur autonomie progressive, à leur prise d'initiative et à leur construction comme futurs citoyens.

La troisième action vise à encourager des pratiques pédagogiques renouvelées proposant aux élèves un apprentissage de l'autonomie, les engageant dans l'appréhension de savoirs transversaux, dans l'apprentissage de la recherche d'informations et dans la construction d'un esprit critique. Cela ne peut se faire sans élaborer une stratégie d'évolution des pratiques, consentie et intégrée. Le chef d'établissement doit alors favoriser les échanges, encourager les innovations et s'appuyer sur un programme de formation tout en tenant compte des contextes nationaux tous particuliers.

 @lacmonique : Selon Éric Krop, l'une des plus grandes responsabilités d'un chef d'établissement est d'être capable d'organiser les dialogues. #congrèsMlf

Tout cela participe à l'élaboration d'un parcours avenir, souvent mis en œuvre bien avant qu'il ne se mette officiellement en place, ou d'un parcours individuel d'expériences. Un travail conduit dès la 6^e puis dans le cadre de l'accompagnement personnalisé au lycée doit permettre à chaque élève de mieux se connaître, de construire un projet forcément personnel et de préparer son orientation. Le chef d'établissement se doit alors de réunir les conditions pour la cohérence et la mise en œuvre de ces dispositifs. Les élèves doivent également multiplier de manière constructive les actions, les événements qui pourront être valorisés avec le soutien de personnes qui ont déjà l'expérience et qui pourront les faire bénéficier de leur imagination. Se constitue alors une expérience personnelle, dans laquelle les mobilités jouent un grand rôle afin d'aider les élèves à se projeter dans des orientations s'inscrivant dans une mobilité géographique. En Espagne, le choix a été fait d'instaurer des entretiens tout au long de la scolarité qui sont autant de points d'étapes dans la construction du projet de l'élève. Le chef d'établissement, enfin, est le garant

d'un regard croisé sur la situation individuelle de l'élève et de l'élaboration d'un dialogue fécond entre l'équipe pédagogique et éducative, l'élève et sa famille.

Il revient aussi au chef d'établissement de garantir l'accès à des outils et à des ressources, internes ou externes. Les équipes pédagogiques et éducatives doivent ainsi connaître les applications en ligne, comme l'application d'affectation APB, et apprendre aux élèves à les utiliser. Les partenaires institutionnels, comme Campus France, doivent être sollicités, de même que les acteurs du tissu économique et associatif. Pour mettre en valeur la complémentarité de chaque offre nationale et de l'offre française, il faut rechercher des relais locaux, nouer des partenariats avec les universités et les autres filières de l'enseignement supérieur.

Enfin, et ce n'est pas là la moindre de leurs actions, les proviseurs assurent un suivi post-baccalauréat des élèves de leurs établissements respectifs et ils conservent un lien avec eux. Apprendre aux élèves à se créer un réseau est primordial. Cela participe à la construction du réseau d'anciens élèves d'un établissement en même temps que ce dernier contribue à l'enrichissement du parcours d'expériences de chacun. Un lien affectif se crée entre les élèves et leurs



Forum des métiers au Collège français Jules Verne (Tenerife, Espagne)



Cérémonie de fin d'études (lycée Molière, Villanueva de la Cañada, Espagne)



CDI du lycée français Mlf (Al Khobar, Arabie Saoudite)

ainés, rendant difficile un élargissement à l'ensemble des établissements français à l'étranger de la notion de réseau d'anciens élèves. En même temps, l'établissement doit veiller aux éventuels effets secondaires de cette mise en réseau. Ainsi, il faut parfois tempérer un tropisme géographique comme la « colonne alexandrine » qui se constitue à Toulouse, moins parce que cette ville propose une filière spécifique recherchée que du fait de l'attractivité provoquée par la présence d'anciens élèves du lycée français d'Alexandrie. Le suivi des élèves s'inscrit donc dans le temps long du bac -3 à bac +3, en veillant à accompagner les an-

 @Mlfpedagogie : Réussir sa
scolarité et sa vie de futur
adulte ne passe pas par la seule
obtention de "bonnes notes".
#congrèsMlf

ciens élèves qui seraient confrontés à une erreur d'orientation.

Outre le pilotage au sein des établissements, une logique de réseau géographique s'installe pour répondre au contexte national. Des objectifs communs sont définis avec un document d'orientations stratégiques, permettant de répondre à des situa-

 @Bertinous : "Un élève qui
participe à la vie de l'établisse-
ment, qui se projette est un élève
en réussite" (Jérôme Le Bars)
#congrèsMlf

tions locales spécifiques. Tel a été le cas en Espagne où les établissements d'enseignement français ont été confrontés à la crise de la *selectividad*. Ils ont été conduits à un travail sur l'évaluation et l'orientation en 2010 pour endiguer la fuite des élèves vers le système scolaire national en cours de cursus. Depuis, une lettre d'orientation est publiée par le réseau ibérique, cinq fois par an. Le réseau permet également de mutualiser les ressources et les moyens, de partager les expériences, afin de répondre aux attentes de formation de très haute qualité, se conformant parfois à un double cursus (établissements franco-libanais par exemple).



 [Re]voir >
bit.ly/congres2017attractivite2

Les anciens élèves témoignent : « le passage du lycée à l'université est quasi impossible sans guide »

Plusieurs anciens élèves ont été invités à témoigner dans le cadre du congrès, du rôle joué par leur établissement dans leurs choix en matière d'orientation post-bac. Nous les avons aussi questionnés, sous l'angle de leur expérience personnelle d'étudiants, sur les atouts que représente l'enseignement français pour la poursuite de leurs études supérieures.



Sofya Denoun
Ancienne élève du lycée français international Louis-Massignon (Casablanca, Maroc)



Jorge Porta
Ancien élève du lycée français Molière (Saragosse, Espagne)



Lycée français international Louis-Massignon (Casablanca, Maroc)

Sofya Denoun, ancienne élève du lycée français international Louis-Massignon de Casablanca, en master de finance de marché à Paris-Dauphine, estime que le lycée a trois grands rôles à jouer dans l'orientation post-bac : informer, accompagner et anticiper. « Les élèves ne connaissent pas leur champ des possibles et ne savent pas toujours ce qu'ils veulent faire. Leur vision est souvent réduite au choix des parents. Le lycée doit donc

les aider à trouver leur passion, à s'éloigner de ce qu'ils étudient au quotidien. Il arrive souvent qu'après une ou deux années, les étudiants se réorientent parce qu'ils n'aiment pas ce qu'ils font, parce que leur choix de départ n'était pas le bon. Il faut donc s'y prendre à l'avance pour informer les élèves, leur donner le temps de réfléchir à leurs possibilités, de fixer un projet qui ne sera pas uniquement orienté par leurs parents ou restreint par ce qu'ils savent ou ce qu'ils ne savent pas. »



Lycée français - Mlf (Alexandrie, Égypte)

Alia El Kayar, ancienne du lycée français Mlf d'Alexandrie et étudiante en design à Nantes, quant à elle, ne pense pas que le lycée ait eu un rôle essentiel dans son choix du fait de l'absence de matières directement liées à son domaine d'études actuel. « En même temps, il ne faut pas oublier que les profs m'ont aidée à accéder au domaine que j'aime et dans lequel je pense réussir », nuance-t-elle. Une reconnaissance à l'égard des enseignants partagée par l'ensemble des élèves interrogés, comme en témoigne Sandra Habib, ancienne du même lycée d'Alexandrie, en troisième année de licence de droit et science politique à l'université Jean Moulin-Lyon 3. Elle salue la disponibilité dont ont fait preuve ses professeurs, son proviseur, sa conseillère d'orientation, son CPE, pour répondre à ses questions, même pendant les vacances scolaires et encore aujourd'hui, trois ans après l'obtention de son bac. Pour elle aussi, le lycée a surtout un rôle d'information à jouer, notamment pour compenser les manques qu'elle a pu déceler sur APB, en particulier en ce qui

concerne l'explication des cursus à l'aune des débouchés qu'ils offrent.



Lycée franco-libanais Mlf - Verdun (Beyrouth)

Rida Abdallah, bachelier en 2016 au lycée franco-libanais Mlf Verdun de Beyrouth, suit une licence de droit à l'université libanaise. Il a suivi un parcours scolaire de 15 ans dans ce lycée qu'il considère comme son second domicile. Pour lui, « le passage du lycée à l'université est quasi impossible sans guide ». Il poursuit : « Le lycée, à travers l'aide des professeurs, du centre de vie scolaire, du bureau d'orientation, à travers aussi des événements d'orientation, a joué ce rôle, pour éclaircir notre chemin et faciliter nos choix ».

 **@Servissolle2** : Le système français c'est un bagage académique, une méthodologie et un esprit d'analyse unique, une adaptabilité maximale, une appartenance. #congrèsMlf

Mostafa Radi, après avoir obtenu son bac en 2016 au lycée français Mlf d'Alexandrie, a choisi d'intégrer la prépa de l'Institut national polytechnique à Toulouse. Il se souvient des conseils dispensés par son proviseur adjoint dès la classe de 4^e, comme celui de se rendre sur le site de l'Onisep pour découvrir les métiers et les différents cursus possibles. Pour lui aussi, les enseignants ont joué un rôle primordial en lui donnant la possibilité de faire ce qu'il aime : « Je pense aussi à notre prof de maths à qui je serai toujours

reconnaissant pour son travail qui m'a placé dans une meilleure situation d'acquisition en première année de prépa ».



Lycée Molière - Mlf (Saragosse, Espagne)

La méthode, c'est la caractéristique sur laquelle tous les anciens élèves interrogés s'accordent pour qualifier les apports du système scolaire français. Jorge Porta, qui a effectué toute sa scolarité au lycée français Molière de Saragosse, suit aujourd'hui aux États-Unis un double parcours en gestion et finance : « Le système éducatif français donne aux élèves des capacités d'analyse et d'organisation des idées que d'autres systèmes ne donnent pas. C'est pour cela que les élèves ont une certaine autonomie lorsqu'ils quittent

le lycée. Cette autonomie s'accompagne d'une liberté nécessairement responsable : l'élève a toujours un sens critique et une capacité de jugement qui lui permet une adaptation dans beaucoup de situations et lui ouvre beaucoup de portes. La capacité de voir les choses avec une autre perspective est très utile dans un monde aussi global que le nôtre ». Sofya ajoute que « la culture française implique un certain bagage académique, une certaine méthodologie et un raisonnement fondé sur l'esprit critique. C'est quelque chose qu'on ne retrouve pas ailleurs, je m'en suis rendue compte en travaillant avec d'autres stagiaires venant d'un peu partout dans le monde ».

La mobilité internationale est également citée par les anciens élèves comme l'un des apports précieux consécutifs à leur parcours en lycée français. Fidel Oliván, qui a été élève au lycée français Molière de Saragosse, a commencé par étudier l'ingénierie à Saragosse avant de se réorienter en productique et sociologie à l'université Carlos III de Madrid où il termine en 2017 sa cinquième année. « Plus de la moitié des élèves de ma promotion sont partis en France pour poursuivre leurs études. Je n'avais pas les moyens économiques de le faire. Mais aujourd'hui, je pense faire un master en France. »

 @Mbur23 : Les anciens élèves expriment clairement leurs atouts dans leur réussite post-bac #autonomie #congrèsMlf

Sofya, qui a eu la chance d'effectuer des stages à Paris, New York et Séoul, insiste sur l'importance du multilinguisme : « le fait d'apprendre des langues très tôt, le français, l'arabe, l'anglais, à l'école primaire, m'a ouvert l'esprit et m'a facilité l'apprentissage d'autres langues. Aujourd'hui je parle six langues. Cela m'a permis d'être mobile à l'international. Souvent, on me dit qu'après le lycée, il est difficile d'apprendre de nouvelles langues. Je pense que ce n'est pas vrai. À la fin de ma première année, je suis allée en stage à Séoul et j'ai appris le coréen en étant six mois là-bas ». Elle met également en avant le fort sentiment d'appartenance favorisé par ce système français à l'étranger, qui permet aux élèves de faire toute leur scolarité dans un même établissement, aux côtés des mêmes camarades : « Ils deviennent plus que des amis. C'est une famille. Ça permet aussi de développer un réseau qui, plus tard, sera utile ».



[Re]voir >

bit.ly/congres2017attractivite2



« On parle le même langage, on a vécu les mêmes choses, respiré les mêmes odeurs, étudié les mêmes livres, les mêmes cours d'histoire... Qu'on soit vietnamien, congolais, français ou espagnol. Culturellement, on est un peu frères! »

Dominique Tchimbakala
Journaliste, ancienne du lycée français Saint-Exupéry de Brazzaville (conventionné AEFE)

Créée en 2010, l'association mondiale des anciens élèves des lycées français du monde (ALFM) a pour but d'établir et de développer des relations amicales et des liens de solidarité entre les anciens élèves des établissements d'enseignement français à l'étranger.

Ses objectifs :

- > **fédérer** l'ensemble des associations locales ou donner l'impulsion pour en créer de nouvelles;
- > **soutenir** efficacement les anciens élèves dans leurs parcours;
- > **rassembler** les anciens élèves autour de manifestations ou événements pour faire vivre cette communauté.

À ce jour, elle regroupe 80 associations locales en activité ou en cours de création et s'attache avec elles à promouvoir un esprit d'objectivité, de neutralité et d'ouverture.



Les participants du Forum des anciens élèves (FOMA) 2017

L'association peut s'appuyer sur le travail effectué par le réseau d'échange sur l'orientation entre jeunes anciens et élèves www.agora-aeefe.fr et la toute nouvelle plateforme www.alfm.fr lancée en novembre 2018 pour mettre en relation les anciens élèves avec l'appui de membres de l'association mondiale.



Promouvoir et adapter le programme français dans le contexte international

Quels sont les atouts de l'enseignement français ?

De la maternelle au lycée, des humanités à la philosophie, les spécificités françaises ne manquent pas.

Bien les connaître, mieux les affirmer peut permettre à l'école française de faire face à la concurrence des autres écoles nationales et internationales, là où elle est implantée, mais aussi depuis l'hexagone pour renforcer le lien entre tous les acteurs du système éducatif français.

Une double nécessité : adapter l'offre de l'école française dans les contextes de ses implantations à l'étranger.

Dans la mondialisation de l'offre éducative actuelle, l'enseignement français sera aussi évalué par les usagers sous l'angle de sa capacité à faire réussir l'élève lui permettant l'accès à un enseignement supérieur qui ne soit pas nécessairement français. Il en va de son avenir.



Les atouts de l'enseignement français

Renforcer les atouts de l'enseignement français pour préserver et développer l'école française

par Florence Robine

Directrice générale de l'Enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale



« Les atouts de l'enseignement français » : cet intitulé pourrait surprendre certains de nos concitoyens tant notre école fait l'objet en France de débats, de critiques. Et pourtant, les établissements de la Mission laïque française en sont les témoins quotidiens : l'enseignement français suscite à l'étranger un véritable engouement. Ils accueillent aujourd'hui plus de 55 000 élèves dans 39 pays. Plus globalement, 342 000 élèves sont aujourd'hui accueillis dans des établissements homologués de 137 pays. Nos bacheliers, nos étudiants réussissent brillamment dans les universités du monde entier qui les accueillent. Quant à nos chercheurs, nos intellectuels, ils sont reconnus bien au-delà de nos frontières. L'exemple américain en est sans nul doute l'un des plus beaux exemples : nous savons ainsi tous quelle influence Jacques Derrida, Michel Foucault, Gilles Deleuze ou encore Pierre Bourdieu ont eu au sein des universités américaines sous le nom de « French Theory ».

Comment expliquer cet attrait ? L'enseignement français repose d'abord sur cette place singulière que nous avons faite à l'enseignement de la philosophie. Il est l'un des exemples de l'importance que nous accordons au sens de l'argumentation.

« L'art de l'argumentation, la place accordée aux humanités, l'école maternelle, la laïcité : quels points communs entre ces quatre atouts ? Comment ensemble dessinent-ils l'identité de l'école française ? Tous concourent à un même objectif : former nos élèves à l'esprit critique. »

Apprendre à construire son discours, à convaincre, à dialoguer avec l'autre à partir de connaissances solides sont parmi les missions que nous assignons à l'enseignement français. L'art de l'argumentation est une compétence partagée par de nombreuses disciplines qu'il s'agisse de la philosophie, mais aussi des lettres, de l'histoire-géographie, des mathématiques ou des sciences. L'enseignement français accorde également une place essentielle à la littérature, aux arts et à la science. Plus qu'ailleurs, les parents qui confient leurs enfants aux écoles et aux établissements français de l'étranger en témoignent. Que veulent-ils pour leurs enfants ? Qu'ils accèdent à une culture française qui accorde toute sa place à tous les champs du savoir et comprennent ainsi toute la complexité et la finesse du monde qui les entoure. Enfin, l'enseignement français est offert à toutes et à tous dès le plus jeune âge. Dès les débuts de l'histoire de l'école républicaine et grâce à l'action de Pauline Kergomard, les écoles maternelles ont été conçues comme une partie intégrante de notre école. Centrées aujourd'hui sur la place du jeu, le respect de l'enfant, la recherche de son épanouissement et la démarche de socialisation, elles ont pour mission d'accompagner l'enfant dans son entrée à l'école, de lui donner envie d'apprendre et d'affirmer sa personnalité.

À ces trois atouts, j'en ajouterai un quatrième. Il est au cœur de l'identité de la Mission laïque française : il s'agit bien sûr de la laïcité. Le concept est parfois mal compris en dehors de nos frontières, synonyme d'exclusion et d'intolérance alors qu'au contraire, la laïcité garantit à chacun le respect fondamental de sa liberté de croire ou de ne pas croire. Elle est ce principe qui nous permet de construire l'école comme un lieu neutre à l'abri des passions du dehors, qu'elles soient politiques ou religieuses.

L'art de l'argumentation, la place accordée aux humanités, l'école maternelle, la laïcité : quels points communs entre ces quatre atouts ? Comment ensemble dessinent-ils l'identité de l'école française ? Tous concourent à un même objectif : former nos élèves à l'esprit critique. Cette volonté s'inscrit dans une tradition ancienne, de l'humanisme au siècle des Lumières, des premiers pas de l'école républicaine à l'école d'aujourd'hui. La formation à l'esprit critique est aujourd'hui la meilleure des armes que nous pouvons donner à nos élèves. Elle leur permet, dès le plus jeune âge, de construire une pensée autonome et libre. Dans un monde en mouvement, un monde de plus en plus ouvert, c'est l'une des conditions d'un dialogue riche entre

tous dans le respect de l'Autre et de ses différences. C'est à ce titre que l'enseignement français à l'étranger constitue un véritable atout pour la réussite de nos élèves. C'est notre ADN; c'est notre marque de fabrique; c'est notre force!

Notre devoir est aujourd'hui évidemment de poursuivre cette tradition mais aussi de renforcer les qualités et les atouts de ce système éducatif. Il s'agit de s'appuyer sur notre histoire pour faire évoluer notre école et ainsi aider nos élèves à grandir dans le monde d'aujourd'hui, à y trouver toute leur place. C'est pourquoi, de l'école au collège, du collège au lycée, du lycée à l'enseignement supérieur, en France comme à l'étranger, ces élèves bénéficient aujourd'hui d'une scolarité adaptée à la fois à leurs besoins et leurs aspirations. Notre ambition est d'offrir à chacun d'eux un parcours scolaire à la fois souple et cohérent qui favorise leur réussite, notamment dans l'enseignement supérieur, qui leur permette de grandir en devenant des adultes libres, engagés et responsables.



@Servissolle2 : La Mission laïque, un espace d'autonomie, de projet, de liberté enviable depuis le territoire national #congrèsMlf

Cet objectif s'appuie d'abord sur une exigence renforcée de la qualité et de l'efficacité des apprentissages.

Les connaissances et les compétences enseignées à l'école aident les élèves à se repérer dans la complexité du monde. Dans le cadre de la rénovation des contenus d'enseignement, toute leur place a été donnée aux technologies nouvelles, à la formation au numérique et par le numérique, à l'apprentissage des langues vivantes. Et l'on sait combien la maîtrise de plusieurs langues, dans ce réseau à l'étranger est incroyable! Nous permettons ainsi à nos élèves de trouver toute leur place dans nos sociétés contemporaines, à s'y mouvoir aisément. Tout cela participe à l'ambition d'une recherche de vérité. Celle-ci, diverse selon les champs de savoir, se fonde sur une démarche rationnelle. Elle est régulièrement mise à jour et se distingue de l'opinion et du préjugé. Dans le cadre d'une école de plus en plus inclusive, ces connaissances et compétences bénéficient à tous les élèves; c'est ainsi, par exemple, que les élèves en situation de handicap sont désormais scolarisés selon le droit commun dans les classes ordinaires.

L'école poursuit une double mission d'instruction et d'éducation : l'objectif commun est l'apprentissage de l'esprit critique, de la liberté de penser, et des conditions démocratiques de leur exercice. Ce dernier point est fondamental pour bien comprendre les enjeux actuels de l'école française qui ne sépare pas l'instruction et l'éducation. Cette reconnaissance de la question éducative au sein de la société de la connaissance est précisément ce qui

engage l'élève, futur citoyen, vers l'acquisition de compétences réflexives et critiques, psychosociales, cognitives, compétences en prise avec les enjeux de la citoyenneté démocratique. Ces objectifs sont aujourd'hui clairement exprimés et bénéficient, à travers le socle commun, d'un cadre institutionnel clair.

Cette vision intégratrice de l'acquisition des connaissances et des compétences – conditions essentielles de l'accès à l'autonomie et à la liberté – des compétences psychosociales, de nos valeurs et principes communs est la marque de l'école française.

Pour faire pleinement exister cette vision dans le monde complexe et mouvant dans lequel nos élèves évoluent, je suis convaincue que nous devons encore travailler ensemble dans nos écoles, nos établissements, à la promotion d'une prise en compte globale de l'enfant, de l'adolescent, de l'élève qui nous est confié. L'idée de parcours de l'élève doit être enrichie et mise au cœur de nos projets éducatifs. Nous avons déjà commencé à le faire :

- avec une vision renouvelée des organisations pédagogiques à l'école et au collège, en repensant la temporalité des apprentissages;
- avec une nouvelle réflexion sur l'évaluation des acquis au service des progrès des élèves et de la continuité des apprentissages;
- avec l'introduction des parcours éducatifs – le parcours éducatif de santé, le parcours Avenir, le parcours d'éducation artistique et culturelle ou encore le parcours citoyen – qui insistent sur la construction du jugement, de l'autonomie, sur le développement de l'engagement, sur la construction du projet personnel de chaque élève au sein d'une culture commune.

Ce travail ne peut réussir qu'en s'appuyant sur une réflexion et des actions collectives, celles des équipes pédagogiques bien sûr mais plus largement celles menées avec l'ensemble des équipes. Je sais, à ce titre, le rôle essentiel que les parents d'élèves jouent dans vos établissements.

Nous devons aller encore plus loin et renforcer les atouts de l'enseignant français. C'est ainsi que nous réussirons à préserver et développer l'école française à laquelle nous sommes tant attachés, une école qui, à la fois, s'inscrit dans une tradition longue et sait s'adapter aux exigences d'un monde en mouvement en s'appuyant sur ses principes et son identité.

F. R.



Revoir >
bit.ly/congres2017atouts

L'école maternelle : le socle de l'enseignement français

par Gilles Pétreault

Inspecteur général de l'Éducation nationale



La première éducation : un enjeu pour toute société

Si la première éducation représente un socle pour l'enseignement, elle a aussi des répercussions sur la vie de toute une société. La création de services de petite enfance et d'enseignement préscolaire a des effets quasi immédiats sur la parité et sur l'accès des femmes à l'emploi, tandis que ces premières années où l'enfant apprend si rapidement conditionnent les réussites à venir. Comme le souligne l'Unicef : « *S'il a pris un bon départ dans la vie, [un] enfant aura plus de chances de grandir en bonne santé, de développer ses capacités de langage et d'apprentissage, d'aller à l'école et de mener une existence productive et épanouissante* ». Durant ces premières années, c'est aussi la capacité à « faire société » qui se construit dans un rapport aux autres issu d'une éducation réalisée, souvent pour la première fois, au contact de pairs.

Pour les organismes internationaux, la petite enfance reste un sujet d'actualité. L'Union européenne organise régulièrement des séminaires à ce sujet, elle a créé un groupe thématique qui a publié des indicateurs et identifié des composantes de la qualité pour élaborer et suivre des orientations politiques. L'OCDE s'efforce également de nourrir les politiques éducatives et a mis en place depuis dix ans un réseau sur l'éducation et l'accueil du jeune enfant qui publie régulièrement des études, souvent fondées sur de grandes enquêtes et des études d'universitaires.

Les travaux conduits visent à définir et à partager des critères d'analyse du fonctionnement des services de petite enfance – dont le préscolaire – afin de parvenir à une qualité élevée répondant aux attentes. Ainsi, cinq grands thèmes sont par exemple identifiés du côté de l'Union européenne : l'accès (disponibilité, coût pour les familles, inclusion et prise en compte de la diversité); la qualité des personnels (formation,

qualification, leadership, conditions d'exercice); le curriculum (global, flexible, partagé, révisé); l'évaluation et le suivi (régularité, transparence, intérêt de l'enfant); la gouvernance et les financements (coordination législation-financements, responsabilités définies, collaboration).

Ces organismes convergent également quant à la conception d'un enfant porté par des compétences déjà présentes, l'éducation ayant alors à soutenir ses progrès : l'Unicef rappelle que la première éducation doit permettre à l'enfant de se développer jusqu'à « son potentiel réel », tandis que l'Union européenne le considère comme « fort, capable, compétent » et que l'OCDE qualifie les enfants d'« apprenants dynamiques, créatifs, curieux, compétents, ayant l'esprit ludique, capables de pensées complexes ». Ceci suppose aussi de valoriser et de faire entendre « la voix de l'enfant ».

Une école maternelle française aux qualités reconnues

En France, si la petite enfance apparaît parfois dans le débat social, l'école maternelle reste peu interrogée, le degré de satisfaction des parents étant très élevé. Sa réputation est héritée d'une histoire et soutient aujourd'hui les comparaisons internationales.

Les anciennes salles d'asile deviennent des écoles maternelles à partir d'un modèle équivalent à celui de l'enseignement obligatoire. Dès la période 1881-1887, pour cette scolarité à la demande des familles, déjà possible dès deux ans, des dispositions nationales introduisent un partage des compétences entre l'État et la municipalité, la gratuité pour les familles, ainsi qu'un statut d'enseignant identique à celui de l'école élémentaire. La scolarité maternelle progresse régulièrement et se généralise sur tout le territoire national, tous les enfants de trois ans étant à l'école au début des années 1990.

Des adaptations importantes du cadre scolaire permettent de répondre aux besoins d'enfants plus jeunes, qu'il s'agisse de la présence d'au moins un personnel de service supplémentaire, de locaux spécifiques pour l'éducation de ces enfants plus jeunes (repos, toilettes, espaces de motricité), ou de précisions sur le fonctionnement dans les règlements-types départementaux. Les programmes, sommaires jusqu'en 1977, font de la maternelle un temps de transition entre deux mondes, celui de la famille et celui du travail scolaire : l'école maternelle « n'est pas une école au sens ordinaire du mot : elle forme le passage de la famille à l'école, elle garde la douceur affectueuse indulgente de la famille en même temps qu'elle initie au travail et à la régularité de l'école » (1882). Ses particularités seront régulièrement rappelées, qu'il s'agisse de son rôle « éducatif, propédeutique et de gardiennage » (1977), de sa « vocation d'accueil éducatif » (1986), ou encore de l'école maternelle « bienveillante » (2015).



Classe de maternelle de l'école franco-américaine de Rhode Island (Providence, États-Unis)

Actuellement, la France est l'un des six pays de l'OCDE (avec la Belgique, le Danemark, l'Espagne, l'Islande, la Norvège) où la scolarisation à l'âge de trois et quatre ans est généralisée. Par ailleurs, si les enseignants au niveau préprimaire passent moins de temps à l'école et ont des salaires un peu inférieurs à la moyenne, ils sont recrutés à un haut niveau de diplôme comme dans trois autres pays (Angleterre, Islande, Italie). Le nombre d'élèves par enseignant et personnel pédagogique reste plus élevé que la moyenne de l'OCDE (22/15).

Une école maternelle pour favoriser la réussite à long terme

De nombreuses mesures issues de la loi de 1989 ont cherché à construire un continuum tout au long de l'école primaire « pour une scolarité secondaire réussie pour tous », qu'il s'agisse de la notion de cycle pour favoriser continuité et souplesse dans les apprentissages, de l'introduction de « compétences à construire [qui] se situent dans le cadre [des] programmes », de modalités de mise en cohérence de l'action par la création du projet d'école, du conseil des maîtres de cycle, d'instruments d'évaluation et, y compris pour la maternelle, d'un nouveau livret scolaire. La volonté de lutter contre l'échec scolaire a aussi conduit à « amorc[er] dès la grande section » le cycle des apprentissages fondamentaux.



@Rolland_Denis : Une école maternelle pour favoriser la réussite à long terme. Apprendre en jouant, réfléchissant, s'exerçant. #congrèsMlf

La dimension scolaire de la maternelle a pu se trouver accentuée lorsque les programmes qui étaient centrés sur des pratiques (« nature et contenu des activités ») ont évolué vers des « compétences devant être acquises en fin d'école maternelle » en 2002, ainsi que du fait d'un accompagnement pédagogique moins spécifique avec la réorganisation en circonscriptions mixtes à partir de 1986.

« Actuellement, la France est l'un des six pays de l'OCDE (avec la Belgique, le Danemark, l'Espagne, l'Islande, la Norvège) où la scolarisation à l'âge de trois et quatre ans est généralisée. »

Un rapport des inspections générales du ministère de l'Éducation nationale de 2011 souligne la primarisation des pratiques pédagogiques de l'école maternelle et suggère de « donner un nouvel élan à l'école maternelle ». Les propositions visent d'abord à favoriser une conception plus différenciée du cursus de l'école maternelle à partir d'une progression qui respecte et stimule le développement, elles incitent ensuite à établir des conditions de réussite pour tous dans un contexte épanouissant – par une évaluation située dans une pédagogie de l'encouragement, des stimulations pour tous les enfants, une concentration des ressources au profit de ceux qui ont le plus de besoins, une recherche de la plus grande implication des parents, enfin elles suggèrent une meilleure professionnalisation de tous les acteurs de l'école maternelle.

Une prise en compte plus globale de l'enfant pour mieux construire les fondamentaux

Outre l'introduction de principes essentiels affirmant « que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et que le service public d'éducation « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction », la loi du 8 juillet 2013 précise les grandes orientations d'une école maternelle qui stimule le développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à l'épanouissement affectif, enfin développe chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre progressivement de devenir élève.

L'existence d'un seul cycle permet d'affirmer « l'unité retrouvée de l'école maternelle » afin de préparer progressivement les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école élémentaire. L'accueil des enfants de moins de trois ans est relancé pour les écoles situées en secteur défavorisé en privilégiant un fonctionnement souple, dans des locaux adaptés, avec une participation accrue des parents, un projet éducatif et pédagogique construit et un accompagnement des équipes.

De nouveaux programmes centrés sur l'enfant plus que sur l'élève affirment hautement la mission d'apprentissage de la maternelle, dans des situations variées « inscrites dans un vécu commun ». Ils définissent des principes pédagogiques clairs : apprendre en jouant par exemple pour exercer son autonomie ou construire des fictions, apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes en recoupant des situations ou en réalisant des essais de réponse, apprendre en s'exerçant par la reprise de processus connus dans de nouvelles situations, enfin



Élèves de maternelle du Groupe scolaire OSUI Louis-Massignon (Bouskoura, Maroc)

apprendre en se remémorant et en mémorisant pour prendre conscience qu'apprendre à l'école repose sur une remobilisation permanente des acquis antérieurs pour aller plus loin. La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde. C'est dans ce cadre que l'enfant est appelé à devenir élève, en comprenant la fonction de l'école et en se construisant comme personne singulière au sein d'un groupe.

Ces programmes installent des fondamentaux pour les apprentissages à venir. Naturellement pour la lecture, avec le commencement d'une réflexion sur la langue par l'acquisition d'une conscience phonologique (identification des unités sonores du français) et celle du principe alphabétique, le fait de comprendre que l'écrit code des sons. Les activités de production, avec des essais d'écriture de mots et de premières productions autonomes d'écrits permettent de mieux s'approprier les fonctionnements de base du code écrit. De même, la découverte du nombre vise à installer de grandes notions qui seront travaillées tout au long de la scolarité, avec l'expression de la quantité (comparaisons de collections, décomposition de nombres), l'expression du rang ou de la position ou encore l'écriture de nombres avec des chiffres. Notons également la découverte de langues autres que le français (régionales, étrangères, langue des signes française), dans des situations ludiques, à la fois pour reconnaître les enfants dont le français n'est pas la langue utilisée à la maison et les sensibiliser tous à des apprentissages qu'ils auront à conduire.

Enfin, la pratique d'une évaluation positive doit permettre de soutenir le développement de chaque enfant tout au long de son parcours à l'école maternelle avant de réaliser une synthèse des acquis scolaires en fin de grande section. Le carnet



Petite école d'Hydra (Algérie)

“ La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde. C'est dans ce cadre que l'enfant est appelé à devenir élève, en comprenant la fonction de l'école et en se construisant comme personne singulière au sein d'un groupe. ”

de suivi des apprentissages rempli régulièrement accompagne le parcours de l'enfant tout en favorisant le dialogue avec ses parents. Ce document comprend des témoignages de réussites qui peuvent être accompagnés de commentaires de l'enfant recueillis par l'enseignant ainsi qu'un écrit de sa part pour rendre compte des progrès accomplis. La synthèse des acquis de fin de grande section porte sur les domaines d'apprentissage des programmes, comprend des avis à trois niveaux, demande d'identifier des points forts et des besoins à prendre en compte pour que l'enseignant de l'école élémentaire puisse tirer le meilleur parti des acquis et poursuivre la dynamique d'apprentissage de chaque enfant.

Cet ensemble cohérent et ambitieux qui vise la solidité des acquis à partir du développement de l'enfant demande un accompagnement pédagogique étroit pour les équipes des écoles maternelles. Ces évolutions ne se feront pas en un jour, mais l'école maternelle française est maintenant en situation de poursuivre sa tradition et de se réinventer.

G. P.



Revoir >
bit.ly/congres2017maternelle

La philosophie, marqueur de l'enseignement français

par **Paul Mathias**

Inspecteur général de l'Éducation nationale,
doyen du groupe philosophie



Depuis un décret royal de décembre 1836, un enseignement de la philosophie est dispensé en Grèce dans les deux dernières classes du lycée classique, où sont abordées les questions de métaphysique, d'épistémologie, de politique, d'éthique et d'esthétique. Avec « *l'exemple italien* », mon prédécesseur, le doyen Jean-Louis Poirier, fait référence à un enseignement où l'on compte, globalement, trois heures hebdomadaires de philosophie réparties sur les trois années du lycée, jusqu'à l'examen final de la *maturità*. C'est donc que, dans les faits, l'enseignement de la philosophie n'est pas tout à fait une singularité française. La question de savoir s'il est un « marqueur de l'enseignement français » n'est donc manifestement pas « de fait », c'est une question « de droit » qui concerne le régime d'enseignement français de la philosophie et sa conduite. C'est aussi une question de normes, de celles qui attestent l'authenticité d'un enseignement et qui, par extension, sont présumées toucher à la nature même de la philosophie.

Un horizon incertain

Dans un contexte institutionnel, des programmes sont techniquement nécessaires, si contingents et modifiables soient-ils. En Italie, par exemple, ils visent une « *formation culturelle complète* », en lien avec « *les études, le travail et la vie* »¹. En France, le « programme Fichant », né en 2003 dans d'effroyables douleurs d'enfantement – dont le traumatisme est aussi durable parmi les professeurs que parmi les politiques – reprend de manière relativement explicite une dichotomie remontant aux instructions du 2 septembre 1925, entre un « *esprit de l'enseignement philosophique* » (1925), devenu une « *présentation* » (2003); et une « *matière de l'enseignement* » appelant « *peu d'observations* » en 1925, abondamment déclinée en « *notions et repères* » en 2003. Ce rééquilibrage atteste sans doute un renoncement aux dérives idéologiques du passé et que l'essentiel, dans le siècle nouveau,

« *Exercer le métier de professeur de philosophie ne consiste pas à restituer des traditions [philosophiques attestées de l'Antiquité à l'époque contemporaine], mais à exploiter leur puissance de subversion : subversion des opinions reçues, des idées toutes faites, des convictions de la bien-pensance, subversion enfin des raccourcis auxquels on réduit, très souvent, les idées philosophiques elles-mêmes.* »

est du côté des pratiques de transmission des savoirs et donc des savoirs eux-mêmes.

Pour autant, tel qu'il est formulé, l'horizon du programme de 2003 est assez stupéfiant, notamment dans l'affirmation que « *l'enseignement de la philosophie en classe terminale a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale* »². Si d'une part, en effet, l'objectif de l'enseignement français de la philosophie est de « *favoriser l'exercice réfléchi du jugement* », on peut supposer que les autres disciplines d'enseignement n'y pourvoient pas, mais qu'elles se résument à promouvoir des contenus de savoir aveugles à leur sens. Les élèves les apprendraient sous le seul couvert de l'autorité de leurs maîtres et sans jamais exercer leur propre jugement de manière réfléchie. L'accès à l'« *exercice réfléchi du jugement* » aurait donc lieu soudainement, en classe terminale, et par la seule philosophie – comment ne pas s'en alarmer ? Ou alors, privilégier « *l'exercice réfléchi du jugement* » consiste, subrepticement, à affirmer que la « *vraie pensée* » se situe du seul côté du « *jugement* », non de l'instruction. Pour reprendre une formule très largement galvaudée, « *la science ne penserait pas* », elle se perdrait dans ses objets, tandis que la « *vraie pensée* » ne se déploierait tout à fait qu'en se faisant réflexion et jugement – la philosophie devenant alors autoréférentielle et, incontestablement, sans objet.

Et que penser, d'autre part, du cantonnement de son enseignement à « *une culture philosophique initiale* » ou « *élémentaire* » ? Prétextant par-là se prémunir contre toute « *visée encyclopédique* », on dissimule en réalité ce travail du complexe qui fait le geste philosophique. On postule alors qu'il existe une philosophie d'initiation à l'usage des élèves et une philosophie de spécialité à l'usage des étudiants et des professionnels; une philosophie d'initiation et une philosophie de formation; une philosophie pour l'école et seulement pour elle, et une philosophie pour l'université et pour ses élites. Or on sait que le travail philosophique est, dès la classe terminale, complexe et difficile, et qu'il n'y est pas question d'initier, mais d'instruire, ni d'esquisser de vagues

1 - Jean-Louis Poirier, *Enseigner la philosophie. L'exemple italien*, Paris, Éditions de la revue Conférence, 2011, p. 10.

2 - B.O.E.N. n° 25 du 19 juin 2003.



Épreuve de philosophie (Lycée français de Palma, Espagne)

idées, mais d'éprouver la résistance du réel aux mots, de mesurer la distance des mots aux idées qu'ils dénotent. Sans exigence de complexité, le risque est grand de perdre le sens d'un enseignement disciplinaire de la philosophie au bénéfice d'une pratique de la discussion et de visées incertaines et creuses.

Des bases solides

Or abstraction faite d'un tel horizon, le programme français d'enseignement de la philosophie est adossé à une riche armature de « notions », de « repères » et d'auteurs. « Il contribue [...] à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain ». Il y a un « génie » du programme qui tient à la perspective constructiviste dans laquelle, avec leur professeur, les élèves abordent des « champs de problèmes », principalement par la lecture des textes formant des traditions philosophiques attestées de l'Antiquité à l'époque contemporaine. Exercer le métier de professeur de philosophie ne consiste pas à restituer ces traditions, mais à exploiter leur puissance de subversion : subversion des opinions reçues, des idées toutes faites, des convictions de la bien-pensance, subversion enfin des raccourcis auxquels on réduit, très souvent, les idées philosophiques elles-mêmes : « la morale kantienne », « l'esprit cartésien », « l'autoritarisme platonicien ».

Constructiviste, le programme français d'enseignement de la philosophie ne forme en aucun cas une nomenclature. Il invite plutôt les professeurs à tracer en première personne tel réseau conceptuel, à y disposer telles balises qui permettront à leurs élèves de s'orienter en fonction « de la complexité du réel ». Ils convertissent ainsi un ordre de convention – cinq têtes de chapitre se succédant arbitrairement – en un ordre élaboré rationnellement et librement consenti, celui du discours philosophique que leurs ressources personnelles et leur expérience leur permettent d'élaborer. Leur « liberté pédagogique » ne consiste pas à évoquer des thématiques supposées « intéresser » les élèves, mais à se faire les architectes d'une pensée toujours, idéalement, « vivante » – entendons : questionnante, incertaine et explicite sur ses raisons comme sur ses incertitudes. Pour les professeurs, l'essentiel est de construire en responsabilité une pensée articulée, conceptuelle, à la fois robuste et différenciée. Le programme officiel les place donc au centre d'un dispositif authentiquement académique, où il s'agit de travailler la

philosophie, de la fabriquer en reprenant ses traditions et en testant, pour ainsi dire, les hypothèses et les connexions sémantiques qu'elle rend possibles.

Un risque de vacuité

Pour autant, l'expérience conduit à relever au moins deux points de fragilité de l'enseignement français de la philosophie.

Le premier réside dans une prétendue invitation à « penser par soi-même » – fade ersatz importé de Kant, qui glose ainsi le *sapere aude* d'Horace : « Aie le courage de te servir de ton propre entendement ». Ce qui ne signifie pas : « pense par toi-même », mais plutôt : « pense en première personne et, ce que tu dis, dis-le en pleine responsabilité ». Comment, en effet, penser par soi-même ? Penser, c'est toujours penser et des choses, et avec les autres, au moins virtuellement. Toute pensée est d'emprunt et toujours sa matière se situe dans un dehors, serait-elle à elle-même son propre dehors. Ou symétriquement : l'injonction de penser par soi-même est inconsistante, contradictoire et dénuée de sens.

Les conséquences institutionnelles en sont pourtant redoutables. Postulant l'immanence de toute force de penser, elle fait de l'élève idéalisé la ressource essentielle du geste philosophique, et non pas les savoirs, supposés arbitraires et inégalitaires. Auquel compte on a vite fait d'introduire la philosophie à l'école primaire ou au collège, ses méthodes, son appareil conceptuel et ses traditions textuelles étant d'emblée disqualifiés. Or « philosophie » n'est pas un phonème flatteur pour l'intelligence des « enfants » ; c'est une discipline, au sens académique du terme, enseignée à des élèves au lycée et à des étudiants à l'université, et adossée à un corpus connu et pluriel. En quoi elle marque la continuité des enseignements secondaire et supérieur, ou encore qu'il ne saurait y avoir de véritable rupture entre l'enseignement disciplinaire secondaire et l'enseignement académique universitaire, mais seulement des modulations rythmiques et des ajustements méthodologiques.

Le second point de fragilité de l'enseignement de la philosophie se situe dans sa réduction moralisatrice. Pour beaucoup, « philosophie » désigne un dispositif de formation morale et civique, ce que la discipline n'est pas. Non qu'elle ne contribue pas à la formation citoyenne des élèves, mais elle y contribue dans la mesure où l'école tout entière y conspire. En tant que telle, comme théorie du politique, par exemple, la discipline « philosophie » rend savant, elle ne rend pas nécessairement meilleur et n'a pas à le faire. Mais sa réduction moralisatrice trahit un double subterfuge : d'une part, outrageusement simplifiée, la philosophie est préemptée comme vecteur d'un inane « savoir-être » – locution parfaitement absurde dont l'institution abuse en affichant un intérêt convenu et indifférencié pour « la morale ». Que signifie, en effet, « savoir-être » et comment l'apprendre ? La question

n'admet aucune réponse sérieuse et argumentée. Or d'autre part, cette rhétorique du « savoir-être » est employée à distiller une lénifiante idéologie de la fraternité, du retour à l'authenticité de « l'être-ensemble », au détriment d'une pensée de la difficile amitié qu'il nous appartient de construire. Sauf à adhérer à telle ou telle croyance religieuse, il est en effet inconsistant de penser les relations sociales et politiques en termes de fraternité, et plus conséquent de le faire en termes de conflictualité, d'antagonismes ou de concurrence tempérés par une rationalité conquise de haute lutte. Or en renvoyant à la nature, le modèle fraternaliste est la négation même du politique et, notamment, d'une aspiration démocratique à l'entente réciproque. La dimension morale et politique des interactions humaines impose, au rebours, de les adosser à une conception conflictualiste des relations humaines où la paix, notamment sociale et politique, passe par des tensions, par la négociation et par la coopération.

La discipline philosophie

La philosophie n'est pas une morale, c'est une épistémè, non une science exacte, assurément, mais un savoir doté d'un système singulier de concepts et de méthodes – et c'est cette épistémè qui est enseignée au lycée français. De là vient une réponse à la question résiduelle de savoir si pareil « marqueur » peut contribuer à la diffusion ou l'exportation du modèle français d'enseignement.

Pour comprendre le sens de cette question, il faut en cerner le périmètre et s'assurer que le régime de l'enseignement français de la philosophie présente une singularité lui permettant d'entrer favorablement en concurrence avec des systèmes d'enseignement dont la philosophie est ou non absente – sans dommage particulier pour les élèves concernés. En quoi et de quoi, incluant la philosophie, le système français est-il exemplaire? Qu'apporte son mode propre d'enseignement de la philosophie, étranger aux systèmes qui l'intègrent tout autant à leurs cursus?

 @GuillaumeLion : trente notions, soixante auteurs, grande liberté pour le professeur, voilà le génie du programme de philosophie pour Paul Mathias. #congrèsMlf

Ce qui est exemplaire, dans le système français, c'est la *pensée critique* que provoque et que fortifie la pratique de la philosophie. Il ne s'agit pas là de ce qu'on appelle communément « *esprit critique* », qu'il est arrivé à l'institution de décréter en colloque! C'est en tant qu'épistémè que la philosophie constitue un moment capital dans la formation d'une *pensée critique*, qui n'est pas une posture, mais un régime de discours adossé à un savoir. Comme savoir, non comme pratique libérale, l'enseignement de la philosophie met méthodiquement en question « la complexité du réel », à l'aide de traditions, d'outils conceptuels et de méthodes éprouvées d'analyse. En classe de philosophie, on ne « communique » pas, on

« La philosophie n'est pas le « supplément d'âme » du système français, mais un temps de consolidation de la pensée des élèves, où celle-ci devient procès critique, examen, contestation, refondation, pensée d'opposition, de subversion, d'irrévérence et, enfin, de raison. »

n'« échange » pas, on donne des raisons, on en reçoit, on justifie ce qu'on prétend penser en première personne. Le sérieux et la patience sont les marques privilégiées de la pratique philosophique, libre dans l'appréhension de ses thèmes – dont « la morale », incidemment, n'est qu'un avatar, un objet parmi d'autres. La philosophie n'est pas le « supplément d'âme » du système français, mais un temps de consolidation de la pensée des élèves, où celle-ci devient procès critique, examen, contestation, refondation, pensée d'opposition, de subversion, d'irrévérence et, enfin, de raison.

Mais quoi de cette « raison »? Subversive, elle n'en est pas moins méthodique, académique et assumée comme telle. Car le système français d'enseignement est également exemplaire par le regard critique qu'il porte sur son propre enseignement philosophique – du moins quand il a l'audace d'affronter sa propre réalité. Entendons que la philosophie ne constitue pas une forme savante pérenne et figée dans son enseignement. Déjà, en 1902, la Société française de philosophie imaginait trois modalités d'enseignement de la discipline³ : un enseignement « concentré » sur un an, dont nous avons hérité; un enseignement « dispersé » sur deux ou trois ans, dont nous commençons à éprouver l'intérêt; et un enseignement « diffus » au travers d'autres disciplines, dont le bénéfice est aujourd'hui patent.

Devons-nous choisir? Comme doyen du groupe de philosophie de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, ma réponse est qu'il faut choisir des solutions plurielles et contextuelles, la concentration, la dispersion et la diffusion recouvrant des finalités légitimement diverses. Certes, il n'y a pas de philosophie, ni d'enseignement de la philosophie, sans une certaine conception de la philosophie. La conception qui prévaut ici reste simple : elle est disciplinariste, pour oser un néologisme, et fondamentalement pluraliste. Philosophier, c'est, pour dire comme Montaigne, « froter et limer sa cervelle contre celle d'autrui » – qui est le principal appel des professeurs à leurs élèves. Et la garantie, à n'en pas douter, d'un enseignement instructif, formateur et, surtout, d'une philosophie de gai savoir.

P. M.



 Relvoir >
bit.ly/congres2017philo

3 - « La place et le caractère de la philosophie dans l'enseignement secondaire », in *La Philosophie saisie par l'État*, Paris, Aubier, 1988, p. 660 sq.



Du bon usage du numérique

Des usages pédagogiques questionnés, des chefs d'établissement interrogés sur leur stratégie numérique et leur pilotage pour mobiliser un collectif. Quels sont les freins ? Quels sont les principaux leviers d'action pour construire collectivement une stratégie numérique ?

La transformation du rapport au savoir, des nouvelles formes de transmission dans l'ère numérique, implique des évolutions importantes dans la manière d'enseigner : l'usage du numérique implique de penser autrement les espaces, les modalités et temps d'apprentissage.

C'est aussi un renforcement des activités collaboratives, favorisant le travail en équipe, et contributives, qui est proposé. Tout ceci suppose que l'école française devienne plus agile, plus ouverte sur son environnement pour encourager et faciliter les expérimentations et l'innovation.

Le défi à relever n'est pas de transformer l'établissement en un *lycée connecté* mais de construire un projet où la formation des élèves et des personnels puisse répondre aux enjeux d'une société de la connaissance de plus en plus numérique.

Usages pédagogiques, coopération, interaction : l'angle de la recherche

Thierry Karsenti

Professeur à l'université de Montréal, chaire de recherche du Canada sur les technologies en éducation



À l'époque des premiers ordinateurs, les possibilités offertes par le numérique étaient limitées. Ces machines coûtaient le prix d'une voiture. Le gouvernement québécois accordait alors aux étudiants des prêts sur 17 ans afin qu'ils puissent se les offrir. Depuis la baisse des prix et les développements technologiques, des recherches ont été menées dans divers contextes, au Canada, aux États-Unis, en France ou en Afrique, permettant, d'une part, de mesurer l'impact du numérique dans le domaine de l'éducation et, d'autre part, d'apprécier les mécanismes facilitant le passage d'une initiative individuelle à une mobilisation collective.

Ainsi, des études relatives à l'impact du numérique sur les élèves présentant des besoins particuliers montrent que les technologies peuvent participer à la réussite de chacun. Elles peuvent aussi favoriser les interactions, la coopération et la collaboration. Cependant, équiper les écoles et les lycées de technologies numériques ne présentera pas d'avantages si le contexte n'est pas adapté.

Il faut également s'affranchir des mythes qui entourent le numérique. Au mois de septembre 2016, l'OCDE a publié un rapport intitulé *Connectés pour apprendre*¹ démontrant qu'il n'existe pas de lien direct entre la réussite scolaire et le volume d'investissements numériques. Afin que ce lien soit établi, il est nécessaire d'investir dans la formation des enseignants. De même, une étude américaine a évalué les impacts des divers facteurs sur la réussite scolaire, dont le numérique, mais sur la base de recherches antérieures à l'an 2000. Or, le contexte a fortement évolué et l'auteur lui-même tempère ses

1 - OCDE, *Connectés pour apprendre. Les élèves et les nouvelles technologies*, 2015, 44 p.



Lycée français international Elite de Beyrouth (Liban)

conclusions. Tout en rappelant que l'enseignant constitue le principal facteur de la réussite scolaire, il suggère qu'un enseignant utilisant les outils numériques pourrait avoir un impact encore plus important.

 @Mlf_america : Quand chaque apprenant a son propre outil... impact maximal sur les apprentissages. #congrèsMlf

Les recherches les plus récentes prouvent que le numérique a un véritable impact sur la réussite scolaire à condition que chaque apprenant dispose de son propre outil. C'est ainsi qu'au Québec, une soixantaine d'établissements secondaires ont pris le virage numérique dès 2011 en mettant à disposition de leurs élèves des tablettes. Les recherches réalisées sur ces établissements ont permis de montrer que l'utilisation du numérique dans l'éducation présente une quarantaine d'avantages. En premier lieu, le numérique a un impact sur l'apprentissage. Prenons l'exemple d'un élève de sept ans qui n'aimait pas les mathématiques. En lui permettant de jouer quotidiennement sur une application de calcul mental, son enseignant lui a donné goût à cette matière. Les aptitudes développées par ce biais ont ensuite été mises en application durant les examens et cet élève est devenu un des meilleurs de sa classe en mathématiques. Cette application calcule les progrès de l'élève en temps réel. Il est ainsi possible d'obtenir un bilan instantané et il n'est donc plus nécessaire d'attendre l'évaluation formelle. Afin de mesurer le succès de l'intégration du numérique dans l'éducation, des recherches sont menées auprès de divers acteurs scolaires : élèves, enseignants, directeurs, conseillers pédagogiques. Les instruments de mesure sont variables : questionnaires, entretiens, observations *in situ*.

“ Les résultats des recherches menées pour mesurer le succès de l'intégration du numérique dans l'éducation] mettent en avant l'impact sur la motivation des élèves, sur leur collaboration et leur coopération entre eux, mais aussi sur l'attractivité des établissements qui parviennent à se distinguer par l'intégration réussie des technologies numériques. ”

Les résultats mettent en avant l'impact sur la motivation des élèves, sur leur collaboration et leur coopération entre eux, mais aussi sur l'attractivité des établissements qui parviennent à se distinguer par l'intégration réussie des technologies numériques.

Il convient de préciser que les avantages du déploiement du numérique dans les établissements ne peuvent être constatés à très court terme. Dans un premier temps, les élèves jouent, consultent les réseaux sociaux et ne sont pas attentifs. Il est donc nécessaire de faire preuve de patience. Après cinq années de pratique, trois défis principaux doivent encore être relevés :

- l'attention et la gestion de classe doivent être repensés. La tentation de se rendre sur les réseaux sociaux est importante. De nouvelles stratégies sont nécessaires. Par exemple, le maître ou le professeur ne peut pas se contenter de rester « devant la classe », mais circuler parmi les élèves ;
- la formation des enseignants constitue le deuxième défi. Elle ne saurait se limiter à l'aspect technique et doit également porter sur l'intégration des technologies ;
- enfin, les défis techniques doivent être appréhendés. En cas de dysfonctionnement, il convient de trouver une solution de contournement pour aller de l'avant. De plus, lors de l'acquisition d'outils, il faut raisonner en termes de compatibilité ascendante afin d'être en capacité de gérer la flotte numérique à long terme.

 @lacmonique : Les technologies sont certes un outil de motivation, mais s'avèrent aussi des mediums d'apprentissage hors du commun. #congrèsMlf

Il faut aussi insister sur la nécessité de passer d'une initiative individuelle à une mobilisation collective. Il convient de définir collectivement les usages privilégiés par les apprenants. Ces derniers aiment créer, produire, communiquer et opérer. Les enseignants n'en ont pas nécessairement conscience. Plusieurs modèles permettent d'apprécier le rapport des enseignants au numérique. Le premier de ces modèles repose sur une explication simple : dans un premier temps, exécuter une



“ L’innovation doit être à géométrie variable. Elle ne saurait supplanter la mission de l’école, qui consiste à faire apprendre. ”

tâche par le biais du numérique se révèle plus long que dans le cadre d’une méthode traditionnelle. Il faut comprendre que le numérique n’implique pas que l’enseignant innove à chaque instant. Pour certaines tâches, il est plus simple de conserver la méthode écrite. L’innovation doit être à géométrie variable. Elle ne saurait supplanter la mission de l’école, qui consiste à faire apprendre. Un autre modèle met en exergue les dérives liées au numérique. Il n’est pas pertinent de confier des tablettes et des ordinateurs portables à des élèves tout en continuant d’enseigner de façon magistrale. Il est donc impératif que les enseignants s’adaptent à cette situation, s’améliorent face à ce défi et deviennent des éducateurs informés des derniers développements numériques.

 @mlfmonde : Attention aux dérives : avec le numérique, il faut être encore meilleur enseignant qu'avant. #congrèsMlf

En conclusion, le numérique constitue un atout de réussite universitaire et de mobilité internationale. Il est évident qu’il a un impact sur la réussite scolaire. Il convient désormais de prendre conscience de son potentiel éducatif et de son impact sur la valorisation des écoles. Outre le rôle des enseignants, il est nécessaire de travailler sur le rôle des chefs d’établissement. Ces derniers constituent des acteurs clés dans la transformation d’initiatives individuelles en mobilisation collective.



 [Re]voir >
bit.ly/congres2017numerique

Questions à Thierry Karsenti

Comment et quand former les enseignants ?

Le pire consiste à acheter du numérique sans dispenser de formations. En Amérique du Nord, on a beaucoup parlé de la débâcle d’un district scolaire de Los Angeles qui avait acheté un million d’iPad. Ils ont été donnés dès le premier jour de classe avec un effet désastreux. Les enseignants n’étaient pas prêts. La formation est utile mais insuffisante. Elle doit être associée à du temps pour que les enseignants travaillent en équipe et soient amenés à utiliser ces matériels.

Quant aux formations, elles ne doivent pas porter sur les outils mais sur les usages des outils. Vous devez utiliser le traitement de texte pour apprendre à mieux écrire. Aucun professeur de français ne peut rivaliser avec le *feedback* du traitement de texte, qui souligne immédiatement chaque erreur. Le professeur ne peut pas le faire pour 34 élèves. Le lien pédagogique est important.

Le travail en vase clos n’est pas bon : « vous apprenez à faire des recherches et, quand vous serez sages, vous pourrez faire des recherches avec Google ». Non, l’ensemble devrait être intégré. Si vous le montrez de façon séquentielle aux jeunes professeurs, ils feront de même en salle de classe. En France, les contenus enseignés sont trop souvent limités à la maîtrise des logiciels. Je pense qu’il convient de dépasser ce type d’enseignement : comment les outils numériques permettent-ils d’apprendre le français ? Qu’est-ce qu’un texte en français à l’ère du numérique ? Victor Hugo aurait peut-être mis d’autres éléments dans *Les Misérables* avec les outils numériques. Il convient d’être ouvert aux possibilités du numérique et non de le voir comme une compétence à part.

De même, les formations sont bien mieux intégrées lorsqu’elles sont dispensées par les pairs. Lorsque le savoir est diffusé depuis l’université aux enseignants, les recherches montrent que le transfert est minime. Ils acquiescent dans la journée et reproduisent le lendemain ce qu’ils faisaient auparavant.

Quels outils numériques pour des usages pédagogiques ?

Le **tableau numérique interactif (TNI)** fait en sorte que l’enseignant est plus que jamais « vissé » au tableau ; il ne se prête pas nécessairement aux pédagogies ouvertes. Les enfants s’étonnent d’ailleurs qu’il soit baptisé « interactif » puisque seul le professeur s’en sert. Les recherches montrent que 99 % des enseignants ne sont pas en mesure de résoudre les problèmes techniques posés par les TNI. Cet outil m’ennuie beaucoup. Le professeur peine pour le paramétrer. Avec le tableau numérique, aucun élève ne crée. Ils n’ont qu’un outil de transmission de savoir de façon conservatrice, même s’ils le préfèrent au tableau noir. Il existe des formations pour favoriser l’exploitation de ces espaces numériques, dans une pédagogie par projet.

Tablettes. Les élèves ont toujours du mal avec la langue qu’ils apprennent à écrire. Lorsqu’ils ont chacun leur outil, des applications permettent à l’enseignant de travailler le texte de chaque élève en même temps que lui travaille. Il peut procéder ainsi avec six à huit élèves simultanément. Cette pratique est tout à fait novatrice. Une récente recherche fondée sur 200 000 élèves



Formation aux usages du Tableau blanc interactif (TBI) au lycée français René Verneau de Gran Canaria (Espagne)

montre que l'apprentissage est plus efficace quand chacun dispose de son appareil. Il n'est pas utile d'équiper intégralement l'école du jour au lendemain. Trop d'équipements sont sous-utilisés. En revanche, vous devez tendre vers cet objectif.

Seulement, la mode du *bring your own device* est une horreur pour les enseignants, jusqu'au lycée, parce qu'elle ne permet que de la prise de notes collectives ou de naviguer sur internet. Chaque élève a son outil et les outils sont incompatibles. Le professeur devient technicien et les professeurs détestent être techniciens.

Environnements numériques de travail (ENT). De nombreuses recherches montrent que les enseignants sont gênés qu'on leur impose des ENT. La pratique de ceux qui ne s'en servent pas n'est pas modifiée. En revanche, vous risquez de gêner ceux qui s'en servent. Ne freinez pas les enseignants sur des idées intéressantes. La collaboration des parents avec l'école est importante et cet environnement le permet.

Combien d'applications/logiciels ?

Au niveau des usages, le numérique ne se limite pas à une application permettant aux élèves de travailler de façon individuelle. De nombreuses recherches démontrent un impact sur l'apprentissage avec des applications intéressantes de la maternelle à la fin du lycée. Il est fabuleux de disposer d'une encyclopédie Larousse,

avec 400 000 images, dans une simple tablette. Il existe aussi des outils de création, que les élèves apprécient beaucoup, depuis le traitement de texte jusqu'aux applications de montage vidéo. Il ne s'agit pas de se cantonner à des exercices. L'apprentissage du code constitue une nouvelle tendance planétaire.

Vos établissements pourraient prendre ce virage parce qu'à travers l'apprentissage du code, on développe plusieurs compétences du XXI^e siècle en informatique, en mathématiques, en collaboration pour la résolution de problème, etc.



Quels freins à la mise en œuvre des stratégies numériques ?

Ron Canuel

Président directeur général de l'association canadienne d'éducation



Quand le changement en éducation est évoqué, c'est avant tout aux élèves qu'on pense. Combien entend-on que les résultats d'une promotion sont plus faibles que ceux des précédentes ? En réalité, les élèves ne changent pas. Le changement provient essentiellement des enseignants.

L'Association canadienne d'éducation est financée par les différents ministères de l'Éducation canadiens. Elle comprend un centre de recherche et de conseil pour les ministères, les commissions scolaires, les écoles privées et, plus généralement, pour tout autre acteur qui s'intéresse à l'éducation. Des enquêtes scientifiques menées en son sein ont permis de mettre en évidence que moins de 15 % des décisions prises par les ministères et les commissions scolaires sont fondées sur les résultats de la recherche en éducation. Ce constat se révèle inquiétant, car il signifie que les opinions préétablies ont une place prépondérante dans les débats publics.

Le travail mené par l'association porte à la fois sur l'engagement intellectuel des élèves, les obstacles au changement dans l'éducation, le perfectionnement de l'éducation des directions ainsi que sur la formation des enseignants. Le constat est que, généralement, le contenu de la formation n'est pas remis en question et que le principal point d'achoppement concerne le modèle d'intégration.

L'utilisation de la technologie dans l'éducation constitue-t-elle un virage ou un mirage ? En effet, la structure de l'éducation demeure la même depuis la fin du XIX^e siècle. Elle est fondée sur le modèle d'une ligne de production visant à apprendre aux élèves à lire, à écrire et à compter. Et peu de changements sont intervenus depuis. De manière générale, la population n'aime pas le



changement, à moins d'en tirer un bénéfice personnel direct. Les « adopteurs » primaires ne sont pas en mesure de porter le changement, car ils envisagent déjà le changement suivant. Le changement doit donc être porté par des « adopteurs » intermédiaires qui s'intéressent au sujet, se renseignent et peuvent à leur tour convaincre progressivement leurs pairs. Mais, même dans ce cas, l'évolution demeure lente et l'adhésion ne peut être totale. En effet, il existe toujours entre 10 % et 15 % de personnes réticentes et il serait illusoire de croire les convaincre. Il y a donc tout lieu de concentrer les efforts sur les personnes qui favoriseront la réussite de l'établissement par cette adhésion au changement.

Par ailleurs, il faut conserver l'objectif fixé : transformer l'enseignement et l'apprentissage. Dans cette optique, un positionnement pragmatique, et non philosophique, doit être adopté afin de générer le changement.

« L'intérêt de la technologie ne réside pas tant dans l'utilisation qu'en font les élèves, mais dans celle qu'en font les enseignants. La technologie est inutile si les professeurs l'utilisent pour dispenser un enseignement qui serait tout aussi efficace avec une méthode plus traditionnelle. »

Ainsi l'aménagement de la salle de classe a une influence majeure sur l'intégration, la pédagogie et l'apprentissage. Les études montrent que le modèle adopté pour les classes de maternelle est le plus performant. Or, il existe des réticences à reprendre ce modèle dans les classes supérieures, car la société considère qu'il est nécessaire de préparer les élèves au monde du travail.

Il faut également se garder de considérer la technologie comme un simple outil. Elle constitue un portail pour les professeurs, plus que pour les élèves. L'intérêt de la technologie ne réside pas tant dans l'utilisation qu'en font les élèves, mais dans celle qu'en font les enseignants. La technologie est inutile si les professeurs l'utilisent pour dispenser un enseignement qui serait tout aussi efficace avec une méthode plus traditionnelle. Il est donc impératif de se fixer des objectifs en la matière et d'éviter

« Au-delà de la formation des enseignants, il paraît nécessaire que les directions des établissements bénéficient d'une formation au leadership afin qu'elles sachent créer et gérer le changement. »

une approche centrée sur les logiciels et les applications ou de n'utiliser les applications que comme la forme numérique de la matière existante.

Le numérique doit viser les domaines présentant des défis importants dans lesquels les élèves disposent de compétences élevées. Si tel n'est pas le cas, il existe un risque de décrochage.

La technologie doit être adaptée à l'homme, et non l'inverse.

@stephane_divay : La pédagogie l'emporte toujours sur la technologie. #congrèsMlf

Au-delà de la formation des enseignants, il paraît nécessaire que les directions des établissements bénéficient d'une formation au leadership afin qu'elles sachent créer et gérer le changement.

Couramment, les changements actuels sont considérés comme plus importants que les précédents. Tel n'est pourtant pas le cas. En effet, la recherche prouve que les changements intervenus à la fin du XIX^e siècle et au cours du XX^e siècle sont tout aussi prépondérants. Néanmoins, il existe une différence majeure entre ces différentes périodes : la communication qui est devenue mondiale. Tout changement doit s'appuyer sur une communication adaptée. Ainsi, les nombreux acronymes utilisés par le monde de l'éducation ne signifient rien pour les parents et freinent leur adhésion aux projets proposés par l'école.

Au final, on ne peut obtenir de résultat qu'en faisant preuve de courage et de sagesse.



[Re]voir >
bit.ly/congres2017numerique

Questions à Ron Canuel



Pouvez-vous nous donner des exemples de situations favorisant l'implication « d'adopteurs » intermédiaires ?

Afin d'attirer un nombre croissant « d'adopteurs », il convient d'intégrer pleinement le numérique aux enjeux de l'apprentissage, de l'enseignement et de la pédagogie.

Au sein de notre commission supérieure, nous organisons chaque année une conférence spécifique au numérique attirant environ 150 personnes. Nous avons décidé d'élargir le spectre de cette conférence en l'orientant vers l'apprentissage et la pédagogie du ^{xxi}e siècle. Cette conférence a réuni 500 personnes et les participants ont été invités à convier, l'année suivante, deux « adopteurs » intermédiaires. Il est ainsi possible de créer un nouvel élan et de diffuser le changement. J'ai rencontré des chefs d'établissement dont l'intérêt pour le numérique s'est forgé au cours de ce congrès. Il convient simplement de faire preuve d'ouverture d'esprit et de s'intéresser au sujet.

Qu'en est-il de l'aspect ludique de l'école ? Par ailleurs, vous n'ignorez pas le mode de fonctionnement adopté au sein de l'École 42, mise en place à Paris par Xavier Niel. Que pensez-vous de ce type d'apprentissage « sans enseignant » ?

L'introduction du numérique ne suppose pas la réduction du nombre de manuels scolaires ou la suppression de l'écriture manuelle. Le rapport entre un élève et un professeur est le plus important. Selon moi, il est primordial qu'un enseignant soit présent afin de guider les élèves. Nous avons mené un travail intitulé « Enseigner selon nos aspirations ». Nous cherchions à déterminer si les enseignants peuvent enseigner selon leurs aspirations ou s'ils doivent impérativement suivre les directives. Nous avons constaté que 42 % des enseignants canadiens déclarent pouvoir enseigner selon leurs aspirations. En cherchant à approfondir cette étude, nous nous sommes rendu compte que les enseignants prennent de nombreuses initiatives, mais souhaitent rester « sous le radar » des institutions, car celles-ci n'apprécient pas les innovations et la créativité en matière d'éducation.

L'apprentissage doit se faire au travers de personnes bien formées qui savent tisser des liens forts avec les jeunes.

Quelle communication adopter envers les parents ? Parfois une minorité peut se montrer extrêmement active pour s'opposer à une initiative.

Il est nécessaire de mettre en œuvre un plan de communication destiné aux parents, rédigé dans un langage que ces derniers peuvent comprendre. En 1999, le Québec a décidé de profondément modifier son système d'éducation. Nous avons alors utilisé des termes tels que « socioconstructivisme ». Ce type de langage effraie les parents, tout comme les acronymes propres au monde de l'éducation. Il s'agit d'un point absolument essentiel.

Il convient de définir les attendus en matière d'utilisation du numérique. Il est impératif de décrire l'objectif et les moyens utilisés pour l'atteindre, car se contenter de demander aux parents de vous faire confiance ne sera pas suffisant. Une fois ce point éclairci, vous bénéficierez d'un environnement plus favorable.

Quels sont les manques les plus importants dans la culture et les compétences professionnelles des professeurs que la formation devrait permettre de travailler ?

Récemment, beaucoup de recherches ont été menées au Canada sur les questions de formation. Elles tendent à démontrer que le contenu est en général très bien. Ce sont plutôt nos modèles d'intégration de formation qu'il faut revoir. Souvent, les enseignants qui ont suivi une formation n'ont pas le temps de l'intégrer : à leur retour en classe, le quotidien s'impose. Je propose donc que vous pensiez à un autre type de formation, que les enseignants pourront vivre dans leur contexte de travail, dans leurs classes, de façon à appréhender en temps réel de quelle façon ils peuvent changer leur comportement professionnel et leur pédagogie, avec leurs élèves et leurs collègues.

Pédagogie inversée, la question des lieux d'apprentissage

Marcel Lebrun

Professeur, conseiller en technologies de l'éducation à l'Université catholique de Louvain « *Louvain Learning Lab* » (Belgique)



Le numérique, une appellation qui dépasse de loin les seules questions relatives aux matériels et aux infrastructures – tout en considérant ceci comme une condition nécessaire à notre propos – percute intensément nos façons d'être, nos rapports au monde, aux autres, aux savoirs. Comme physicien de formation, je m'intéresse à ces changements induits dans la société en général et bien évidemment à tenter de percevoir les nécessaires mutations de « l'école » (au sens large, toute la vie durant) pour préparer les jeunes à vivre dans cette société dorénavant numérique. Aussi à l'influencer dans une perspective humaniste, émancipatoire en évitant l'aliénation voire l'asservissement dont elle est aussi porteuse.

Après un survol de ces axes principaux de changement, je montrerai en quoi les classes inversées présentent des caractéristiques intéressantes pour imaginer l'espace-temps de l'école de demain. Il y sera question d'horizontalisation des pratiques, d'un *do it yourself* postulé par ces outils technologiques que nous fabriquons, et depuis longtemps, pour étendre notre action, pour comprendre le monde, pour nous créer des espaces de liberté... mais au fait, pour y faire quoi?

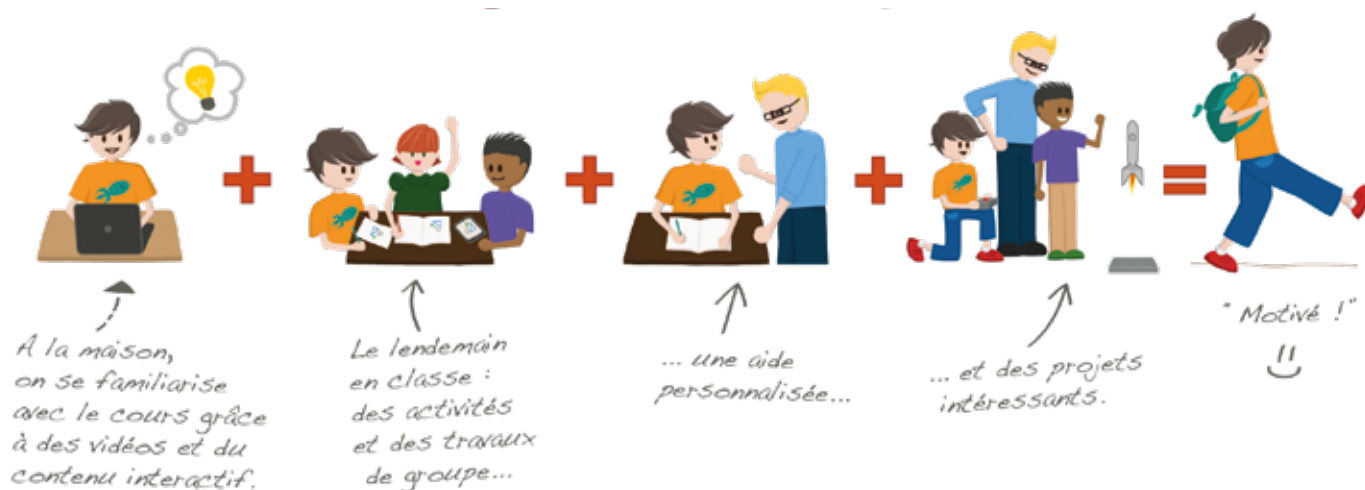
Apprendre, enseigner, voici des verbes bien souvent confondus dans la langue française. En effet, dans notre belle langue, on peut « apprendre quelque chose à quelqu'un » ce qui pédagogiquement est un fantasme : nous pouvons enseigner à quelqu'un mais son apprentissage n'est guère garanti... C'est à lui qu'il reviendra d'apprendre. En anglais ou en espagnol, ces verbes sont bien distincts : l'expression « *to learn someone something* » est, dit le dictionnaire, de l'ordre de l'argot et géné-

ralement le signe de personnes mal éduquées! Pourrions-nous dès lors apprendre par nous-mêmes à l'aide des outils, des ressources que nous développons? L'ère de l'apprentissage *ex cathedra* est-il révolu? Marchons-nous vers une certaine forme d'intelligence collective?

Évidemment, et depuis longtemps, les outils que nous inventons depuis le néolithique ont un côté clair et un côté obscur. Le bon vieux Socrate considérait les technologies comme un *pharmakon*, à la fois un remède et un poison. À propos de l'écriture dont il se méfiait, une invention qui remonte pourtant à 200 générations humaines, il prédisait que les humains allaient perdre la mémoire faute de ne plus l'exercer par l'usage des supports de mémoire, une critique toujours d'actualité à l'heure des mémoires numériques. Il y a 20 générations, l'imprimerie soulevait les mêmes craintes : comment les humains feront-ils pour interpréter les écrits sans le recours à un prêtre, à un clerc... à un prof? Et maintenant, voici le numérique, l'école numérique, l'école toute la vie durant! Comment feront nos élèves, futurs acteurs, pour continuer à apprendre des savoirs qui ne sont pas encore là, avec des outils ou des supports non encore inventés pour résoudre des problèmes non encore survenus? Le terme « école numérique » est d'ailleurs, selon moi, totalement inapproprié : on pourrait comprendre école « numérisée » et par ailleurs notre société est déjà numérique et l'école se doit de préparer – aussi – les élèves à ce nouveau monde incertain, à critiquer les informations, à savoir « où et quand » accéder aux savoirs dorénavant externalisés, à travailler en réseaux, à gérer des problèmes complexes, à mener des projets... les compétences du *xxi*^e siècle, dit-on! Enseigner aux élèves des compétences encore hors de portée des robots, une planche de salut?

Michel Serres nous dit qu'avec les *smartphones*, « nous n'avons pas le cerveau vide mais le cerveau libre ». Les hommes inventent des technologies pour s'affranchir de tâches lourdes, répétitives et fastidieuses. Le principal problème réside dans le fait que les espaces de liberté sont potentiellement présents mais les humains, nous les professeurs et nos élèves, avons encore beaucoup de mal à les utiliser en socialisant les outils, à investiguer ces espaces de liberté sans tomber dans les ornières de l'innovation : refaire avec les nouveaux outils les mêmes choses qu'avant, les mêmes erreurs. Le monde qui s'annonce, vu avec nos lunettes actuelles, est chaotique, désordonné.

Selon moi, sans nier les progrès énormes de la science, le déterminisme laplacien (que nous rapprochons du behaviorisme pédagogique) ne suffit plus en tout cas dans la compréhension des phénomènes humains : les élèves ne sont pas des particules élémentaires, ils sont tous différents, avec leurs styles cognitifs, leurs envies, leurs façons d'aborder la vie, etc. L'approche socio-constructiviste – on apprend toujours tout seul mais jamais



Le principe de la classe inversée

sans les autres comme le dit si bien Michel Fabre dans son livre *L'apprenance* – fait un pas important en inscrivant l'apprentissage dans son tissu relationnel. Le connectivisme de George Siemens fait encore un autre pas en s'inspirant de diverses théories, comme celle du chaos et des structures dissipatives d'Ilya Prigogine : comment apprendre dans des structures désordonnées, mouvantes que nous apporte le Web? Apprendre, serait-ce amener de l'ordre dans le désordre? Comment initier les élèves à ce monde complexe, à la multifactorialité des phénomènes humains, à la gestion de l'innovation?

Pour revenir au sujet, comment se fait-il que ce concept de la classe inversée soit apparu aussi soudainement dans les médias il y a deux ou trois ans? Serait-elle un phénomène précurseur d'un changement de phase, de « l'école de demain »? En 2015, le premier congrès sur ce thème à Paris avait accueilli 80 participants; l'année suivante, ils étaient 850. Un intellectuel doit évidemment se méfier d'un tel phénomène mais je n'ai aucun regret d'y être allé. J'y ai rencontré des enseignants motivés, avec ce regard qui consiste à dire : « mon rôle n'est pas seulement de transmettre mais de donner aux élèves des occasions d'apprendre ». Néanmoins, n'est-il pas étrange qu'un concept aussi récent soulève un tel engouement en francophonie? Certains affirment que les élèves développent des compétences transversales, que leur motivation en est améliorée, etc. D'autres dénoncent pourtant les leures de la pédagogie inversée aux résultats incertains voire imprévisibles : Laplace et Socrate ne sont pas loin.

Mes travaux récents ont consisté à comprendre des opinions aussi divergentes sur une même chose. La classe inversée (*flipped classroom*) est un phénomène émergent, *bottom up*. Elle n'a été imaginée ni par des ministres et des décrets, ni par les sciences de l'éducation mais par deux enseignants de chimie du secondaire, Bergmann et Sams, qui ont osé une alternative devant

« N'est-il pas étrange qu'un concept aussi récent soulève un tel engouement en francophonie? Certains affirment que les élèves développent des compétences transversales, que leur motivation en est améliorée, etc. D'autres dénoncent pourtant les leures de la pédagogie inversée aux résultats incertains voire imprévisibles. »

l'ennui manifeste de leurs étudiants lors de leurs cours. Leur idée initiale consiste à « faire apprendre », via différents supports, les « leçons à la maison » et consacrer le temps en classe aux « devoirs ». À l'heure où les savoirs sont externalisés, les élèves sont ainsi encouragés à prendre connaissance de textes et de vidéos avant la classe, qui servira alors à répondre aux questions et aux applications. Évidemment, cette intrusion de l'école dans les familles a soulevé beaucoup de critiques chez certains, d'autres trouvant ce rapprochement plutôt favorable. Mais, et c'est le lot de ce genre d'innovation, le concept a évolué en s'élargissant. Les « leçons à la maison » sont alors devenues des leçons apprises en autonomie, seul ou en groupe, dans des espaces aménagés dans la classe elle-même ou à l'école, dans des médiathèques ou des *learning labs*, ces lieux où les élèves prennent connaissance de la matière entre eux. Cela permet, par le temps retrouvé, de pratiquer en l'espace-temps de la classe l'accompagnement pédagogique et la différenciation. L'idée essentielle de la classe inversée ne réside pas dans la médiatisation numérique des cours mais dans le fait de retrouver du sens à la présence. Voici ce que j'ai appelé le Type 1 de la classe inversée, il conduit le plus souvent de la théorie à l'application.

Mais ce n'est là qu'une des évolutions. Puisque les savoirs, ceux de l'école pédagogiquement purifiés et ceux encore bruts provenant des pratiques ou des opinions, sont externalisés, pourquoi ne pas envoyer les élèves, seuls ou en groupe, chercher eux-mêmes ces savoirs sur une thématique donnée, à l'occasion d'un

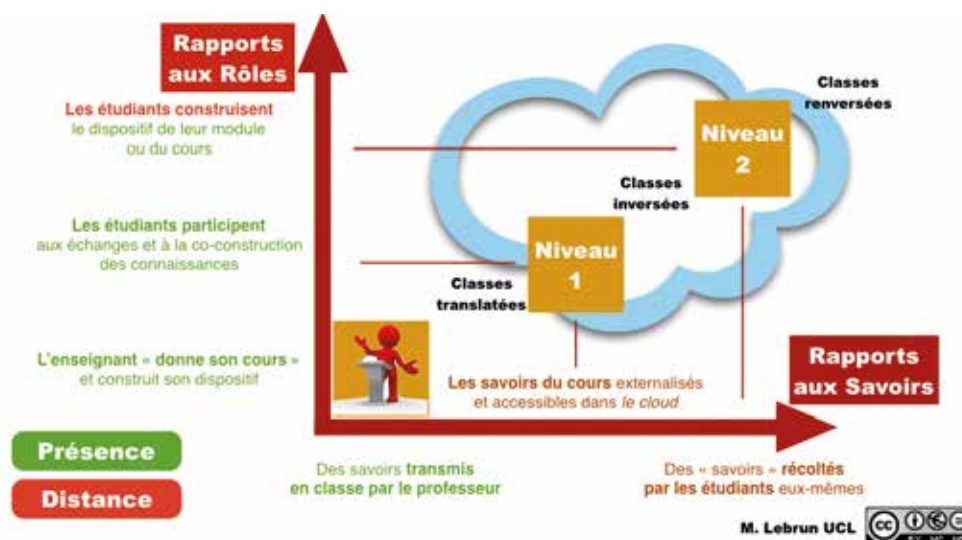
problème ou dans le cadre d'un projet? Revenus en classe, les voici devenus enseignants pour leurs condisciples. Ils explorent ainsi les contextes et partagent leurs trouvailles sous la supervision de l'enseignant, devenu accompagnateur d'apprentissage ou chef d'orchestre de son dispositif, qui va les aider à amener de l'ordre dans le désordre, à modéliser et à faire émerger des savoirs transférables de leurs apports. J'ai appelé cette façon de faire, toujours construite sur l'hybridation entre présence et distance, le Type 2 de la classe inversée, elle conduit des contextes à la modélisation, voire la théorisation, un chemin inverse du Type 1.

J'ai mené des recherches sur ce sujet, en sondant des enseignants en Belgique, en Suisse, en France, au Québec. J'ai effectivement trouvé ces deux types. Les enseignants pratiquant la classe inversée utilisaient soit la version originale, soit celle de Type 2. Mais j'ai aussi découvert un mélange (le Type 3, cyclique) de ces deux types qui conduit à un vaste panorama de pratiques que j'ai appelé les classes inversées (au pluriel) : Type 2 d'abord (exploration des contextes, partage en classe, modélisation par l'enseignant), Type 1 ensuite (théories et modèles, application et transfert).

J'ai ensuite relié ces observations à l'apprentissage expérientiel de David Kolb (expérience, observation, théorisation, transfert) en schématisant mes observations sur deux axes :

- le premier axe de ce modèle est le rapport aux savoirs (1) transmis par l'enseignant, (2) accessibles par la vidéo ou les textes, (3) récoltés par les élèves eux-mêmes;
- le second, le rapport aux rôles dans la relation pédagogique (1) l'enseignant donne son cours, (2) les élèves participent aux activités prescrites, (3) construisent eux-mêmes le dispositif du cours.

On constatera que les élèves pratiquent dans le cycle (mélange de Type 1 et de Type 2) ainsi défini diverses compétences que nous avons appelées du *xxi^e* siècle : chercher les informations, les valider, les partager, résoudre des problèmes, faire appel à la théorie, l'appliquer, la transférer à d'autres cas pour percevoir ses limites et ses extensions, etc. Pense-t-on vraiment pouvoir développer tout cela dans des cours uniquement magistraux, des exposés? On comprendra aussi, en référence à mon introduction, que « le



Deux chemins pour l'Inversion, un paysage à parcourir

« La classe inversée c'est peut-être remettre l'école à l'endroit : partir du problème ou du contexte pour aller chercher les savoirs externalisés qui permettent de les résoudre, mais aussi de transférer les connaissances rencontrées à d'autres domaines. »

numérique » y est bien présent à la fois par l'exercice des compétences qu'il nécessite et les outils dont il est fait usage pour s'informer, pour communiquer, pour partager.

Je terminerai par une autre inversion fondamentale. Benjamin Bloom, l'auteur de la taxonomie des objectifs pédagogiques, proposait que pour apprendre, il fallait mémoriser, comprendre et appliquer, avant ensuite de pouvoir analyser, synthétiser et évaluer : les savoirs d'abord donc. Comment les élèves pourraient-ils résoudre des problèmes sans maîtriser les savoirs? Pourtant, vous arrive-t-il souvent de lire des théories et d'avoir des problèmes ensuite? Dans ce cas, cessez de lire des théories. La classe inversée c'est peut-être remettre l'école à l'endroit : partir du problème ou du contexte pour aller chercher les savoirs externalisés qui permettent de les résoudre, mais aussi de transférer les connaissances rencontrées à d'autres domaines.

Je me suis toujours beaucoup intéressé à la philosophie, qui nécessite de « choisir son camp » parmi deux « écoles » de philosophes bien présentes depuis l'Antiquité. Les premiers, chantres du rationalisme, placent la raison sur un piédestal, avec le monde des idées, des concepts, des théories. Pour d'autres, c'est le monde de la réalité concrète, des expériences, des perceptions qui prime : la science avance « en mettant l'humain de côté, parce qu'il est trop compliqué ». Je ne tomberai pas dans ce dualisme excessif après ce que je viens de

Questions à Marcel Lebrun

Le passage du secondaire à l'université nécessite l'évaluation des élèves. Quel regard portez-vous sur le baccalauréat français ? Avez-vous des pistes de réflexion afin de proposer un système d'évaluation qui prenne en considération les compétences des élèves, notamment en matière de numérique ?

Il est difficile de répondre à cette question. Il est nécessaire de chercher un ensemble d'éléments qui permettront de traiter ce sujet de manière systémique.

En matière d'évaluation, il est possible de s'inspirer des pratiques collaboratives adoptées par des sites internet tels que *Trip Advisor*, qui compile de multiples avis, positifs ou négatifs et à partir desquels il est possible de se forger sa propre opinion. Cette tendance dite « d'horizontalisation » ne plaît pas trop aux structures pyramidales. Pourtant, ces deux logiques ne s'opposent pas. Il convient de rechercher une approche systémique située à la rencontre de ces deux conceptions.

L'évaluation par les pairs s'étend progressivement à l'école. Il est donc nécessaire que les élèves acquièrent la compétence d'évaluer (les autres et de s'auto-évaluer) tout au long de leur scolarité, du primaire au supérieur. Pour ma part, j'utilise cette méthode avec mes étudiants, sur la base d'une grille d'évaluation préalablement négociée. Ils disposent donc de critères objectifs d'évaluation.

démontrer. En effet, entre le *behaviorisme* – les recettes venant du monde des principes ou des idées à appliquer dans la classe – et le *constructivisme* – les perceptions qui sont présentes dans la classe et que je vais tenter de faire migrer dans le monde des idées –, la classe inversée tente à proposer une systémique entre les deux (en particulier à travers le cycle de Kolb dont j'ai parlé). Les enquêtes ont montré que le potentiel de différenciation pédagogique, sur les contenus et les structures, augmente selon les méthodes d'enseignement, de type 2 ou 3, en fonction des productions qui sont demandées aux élèves pour mettre en œuvre et en visibilité les apprentissages qu'ils ont effectués. Ce n'est plus le professeur qui pose des questions mais l'élève qui présente son chef d'œuvre. C'est à l'élève de faire la preuve de son apprentissage.

M. L.



[Re]voir >
bit.ly/congres2017numerique

Pour aller plus loin

Le blog de Marcel Lebrun

<http://bit.ly/blogdemarcel>

Les articles de Marcel Lebrun (sur le site *The Conversation France*)

<http://bit.ly/Cycle-CI>



Progressivement, ils deviennent de bons évaluateurs. Ce processus nécessite toutefois du temps.

L'évaluation change. Elle devient plus formative. Les compétences transversales ne peuvent être que difficilement évaluées de manière certificative. L'évaluation formative vise à évaluer des progrès. Elle repose sur une logique différenciée, par opposition à l'évaluation absolue basée sur une notation traditionnelle. En Belgique, le diplôme du secondaire permettait auparavant d'accéder à l'ensemble des écoles et des universités. Désormais, un certain nombre d'établissements mettent en place des examens d'entrée. Tel est par exemple la faculté de médecine. Cet examen repose sur une évaluation des connaissances en français et en mathématiques. Il est étonnant de mettre en place ce type de dispositifs. En effet, des étudiants ne réussiront pas cet examen d'entrée alors qu'ils disposent peut-être des compétences relationnelles – acquises par ailleurs et difficilement mesurables – nécessaires à la pratique de la médecine. Il existe donc des interrogations concernant la pertinence de ces examens d'entrée.

Il semble impératif que l'étudiant puisse apporter la preuve des compétences qu'il déclare posséder. Dans cette optique, il convient de suivre une logique de portfolio retraçant les savoirs acquis et les expériences réalisées. Dans les années 1990, l'évaluation était basée sur des objectifs à atteindre : l'étudiant devait être « capable de ». Au cours des années 2000, l'évaluation s'est orientée vers une logique de compétences. L'étudiant devait être capable de connaître et de comprendre, dans une situation donnée. Depuis 2010, l'Union européenne s'est engagée sur la voie des « acquis d'apprentissage ». Ces derniers répondent à la définition suivante : ce que l'étudiant sait, comprend, est capable d'appliquer dans différents contextes et, c'est nouveau, de le démontrer lui-même. Nous nous orientons donc progressivement vers une objectivation de la compétence (basée sur les faits, *evidence-based*).

Du point de vue de l'élève, la coexistence de la classe inversée et d'un modèle pédagogique traditionnel est-elle enrichissante ? Faut-il au contraire l'éviter ? Comment accompagner cette situation ?

Je ne me préoccupe pas de savoir si les classes inversées ont vocation à devenir le modèle dominant. En revanche, la variété des méthodes, des problèmes, des projets collaboratifs et des études de cas résultant de ce système m'intéresse fortement. La classe inversée ne constitue pas une simple méthode. Elle revêt un caractère supérieur plus englobant et se rapproche d'une stratégie. Elle ne saurait toutefois pas supplanter totalement les cours magistraux.

Un de mes collègues, Jean-Charles Caillez, a opté pour une logique de classe « renversée ». Dans ce contexte, les élèves préparent eux-mêmes les ressources et les activités. En fin d'année, des groupes d'étudiants élaborent les questionnaires des examens pour les autres. J'ai tenté d'appliquer cette méthode auprès de mes étudiants. Après cinq ou six semaines de pédagogie active, ils m'ont demandé de réaliser un cours magistral. En effet, l'apprentissage se construit au travers d'une succes-

sion de divergences et de convergences. Très souvent, les classes inversées reposent sur des divergences entre différents groupes. Le professeur doit alors jouer un rôle structurant.

Ainsi, les classes inversées sont porteuses de méthodes variées. Elles ne constituent toutefois pas l'unique modèle viable. Elles peuvent être combinées à des APP (apprentissage par problèmes) ou à des cours magistraux.

Il existe un véritable engouement pour les classes inversées. Lorsque ce sujet est abordé auprès des enseignants, ils se montrent immédiatement intéressés. Il s'agit des premiers engrenages de l'innovation.

Du point de vue de l'élève, la coexistence des classes inversées et du modèle pédagogique traditionnel peut se révéler néfaste. En effet, ils comparent les cours magistraux aux cours participatifs qui nécessitent, selon eux, un travail plus important. Dans le cadre de l'enseignement supérieur, il est impératif de faire comprendre aux étudiants que l'acquisition des crédits ECTS correspond, en termes d'heures, à un travail salarié à temps plein et que l'apprentissage demande du temps et de l'énergie.

Cependant, en vertu du principe de variété, il est bénéfique de proposer aux élèves plusieurs méthodes éducatives. De plus, chacun appréhende la réalité à sa manière, de manière évolutive. Les étudiants ont nécessairement un style d'apprentissage dominant. Néanmoins, si l'environnement l'exige, ils doivent pouvoir opter pour une méthode différente afin de ne pas se trouver en situation d'échec. Le numérique permet cette flexibilité.

Vous avez évoqué les lieux d'apprentissage au sein de la classe et hors de la classe. Quels sont les aménagements qui pourraient être proposés au sein des établissements afin de favoriser l'apprentissage hors de la classe ?

J'ai déjà fait ce constat dans de nombreuses écoles primaires : le schéma type des établissements repose sur des classes placées de part et d'autre d'un couloir (en rang d'oignons, comme les élèves d'ailleurs). Il est possible d'innover, par exemple en supprimant les cloisons séparant les classes pour en faire un grand espace qui comprend des ressources, des tables configurables et des chaises mobiles afin de favoriser le travail en équipe. Il est également envisageable de créer des îlots disposant d'une connexion internet. L'école peut ainsi pleinement jouer son rôle auprès des élèves qui ne disposent pas de connexion à domicile. Il existe donc des lieux où les élèves peuvent travailler en autonomie ou en supervision. Si nous souhaitons que les élèves apprennent sans nous (toute la vie durant, dit-on), il convient de leur offrir des lieux dans lesquels ils ont la possibilité de s'y entraîner.

Lorsque les élèves reviennent en classe, en présence de l'enseignant, ils sont déjà sensibilisés à la matière ou ont préparé un sujet imposé par le professeur ou un sujet libre dans une thématique donnée. Ainsi, le professeur dispose d'un temps supplémentaire pour aider les élèves les plus faibles, car, généralement, il existe des regroupements naturels par niveau. Les élèves les plus forts, une fois leur travail terminé, peuvent venir en aide aux plus faibles.

Dans ce contexte, le numérique tend à s'estomper au profit des interactions entre les personnes. La technologie n'est alors plus un facteur d'inhibition et d'aliénation, d'imposition. Au contraire, elle crée des espaces de liberté, nous permettant d'élargir notre effet sur le monde et aussi nos perceptions, notre compréhension.

Thierry Karsenti a montré que les études menées jusqu'à présent laissent penser que l'utilisation du numérique ne constitue pas un facteur différenciant par rapport aux outils traditionnels. Il est normal de parvenir à ce résultat si la méthode demeure *in fine* identique. Le contraire prouverait seulement que nous sommes dominés par l'outil et que ce dernier offre

des performances dont nous ne sommes pas capables.

La classe inversée ne constitue pas une simple méthode. Il s'agit d'une stratégie, d'un état d'esprit, d'une attitude par rapport à l'apprentissage.

À partir de quel âge pensez-vous que les classes inversées peuvent être mises en œuvre ? Des expérimentations ont été réalisées avec des classes de maternelle. Ne pensez-vous pas qu'il est préférable d'attendre un âge plus avancé ? En effet, il est nécessaire que les élèves acquièrent cette méthodologie. Par ailleurs, la classe inversée ne renforce-t-elle pas les inégalités sociales malgré les moyens mis en place par les établissements ? Enfin, il semble nécessaire d'accompagner les enseignants afin de leur faire comprendre qu'ils sont davantage des « chefs d'orchestre » en organisant le travail de la classe.

Selon mes recherches, la classe inversée de Type 1 serait plus pratiquée à l'école primaire tandis que la classe inversée de Type 2 serait plus répandue dans le secondaire. Il existe également des spécificités en fonction des disciplines. Ainsi, le Type 1 serait plus adapté à l'enseignement des mathématiques tandis que le Type 2 correspondrait mieux au français, à la géographie et à l'histoire.

J'ai lancé une enquête en ligne relative à la classe inversée auprès des enseignants. Afin de m'affranchir du biais lié aux équivalences de niveaux de chaque pays, j'ai travaillé sur la base de l'âge des élèves. J'ai constaté que les classes inversées sont rarement mises en place avant l'âge de 9 ans. Il est possible, à la marge, de commencer avec des enfants de 7 ans, par le biais de dessins animés éducatifs utilisés à bon escient.



Je ne pense pas que pratiquer la classe inversée de manière intense avec des élèves âgés de 6 à 9 ans soit une bonne idée. En effet, le numérique doit nous donner la possibilité de faire le lien entre le réel et le conçu. Ainsi, un logiciel de simulation en sciences fait le lien entre les concepts – forces, vitesses, accélérations – et ce qui est observable dans la nature. Si l'ordinateur le fait à notre place, les fonctions cérébrales permettant de rapprocher la perception et la conceptualisation sont donc moins sollicitées. Ce n'est pas souhaitable pour de jeunes enfants qui ont du mal à distinguer le monde réel du monde des concepts. Les balises « 3-6-9-12 », conçues par le professeur Tisseron, semblent appuyer ce point de vue. En bref, faire fonctionner notre imagination avant de la figurer trop vite, déjà construite.

J'assure des formations d'enseignants. Je tente de mettre en application le principe d'isomorphisme, en formant les enseignants comme je souhaiterais qu'ils forment leurs élèves. Or, dans le cadre de formations plus classiques, ils demeurent passifs, y compris dans le cadre des modules relatifs aux méthodes pédagogiques actives. Tant que les enseignants n'auront pas été formés de manière adaptée, ils reproduiront ce qu'ils ont vécu. Il semble donc impératif que la formation des enseignants devienne isomorphe.

Par ailleurs, il paraît nécessaire d'impliquer les pionniers praticiens pédagogiques dans les structures de formation des futurs enseignants. Dans mes cours, j'essaie donc d'inviter des collègues qui proposent des méthodes innovantes. J'ai par exemple sollicité une directrice de l'académie ainsi qu'un enseignant qui a mis en place des classes inversées de mathématiques. Il est ainsi possible de créer un réseau. Là encore, le monde des idées (la théorie) et celui de l'expérience (la pratique) doivent être décloisonnés et reliés.

Enfin, il apparaît que la classe inversée n'a que peu d'effets sur les bons élèves, dont le niveau n'est pas affecté. Plus loin encore, les « très bons » élèves (selon les normes actuelles) éprouvent des difficultés devant les espaces de liberté et de créativité ouverts par le numérique. *A contrario*, pour les élèves moyens ou faibles, le taux de réussite augmente significativement. Ces élèves peuvent en fait rencontrer des difficultés à rester assis et à écouter un professeur. Ce sont peut-être les innovateurs que la société réclame à grands cris. Aider l'élève à trouver son élément dirait Ken Robinson.



L'enseignement de la littérature et des humanités : continuité entre la recherche de l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire¹

Didier Alexandre

Docteur en littérature française, codirecteur du laboratoire d'excellence Observatoire de la vie littéraire (Labex Obvil), Université Paris-Sorbonne

Delphine Vernozy

Agrégée de lettres modernes, post-doctorante au sein du Labex Obvil



Le laboratoire d'excellence (Labex) Observatoire de la vie littéraire (Obvil) repose avant tout sur le travail collaboratif d'une équipe de chercheurs dotés de compétences singulières. Des professeurs de la Sorbonne, des informaticiens de l'Université Pierre et Marie Curie (UPMC) et du Laboratoire informatique Paris 6 (sous tutelle de l'UPMC), des ingénieurs, tous convergent vers une démarche exemplaire d'associations de différents laboratoires : des instituts linguistiques d'Italie, de Chicago, les universités de Stanford et Harvard, dans une complète interdisciplinarité. Des partenaires tels que la Bibliothèque nationale de France, la bibliothèque littéraire Doucet, l'INA, l'IMEP de Caen, fournissent matériaux et documents. Plusieurs ingénieurs sont associés au travail collaboratif.

La structure est donc transdisciplinaire et repose sur un transfert de savoirs entre individus. De nouvelles organisations spatiales s'organisent.

La recherche, initialement tournée vers un public ciblé, s'ouvre à présents aux étudiants, avec la création d'une bi-licence « lettres informatiques ».

Nous assistons à un transfert des savoirs de la recherche vers le secondaire puis le primaire.

Le Labex Obvil s'inscrit dans trois objectifs :

- constituer des corpus éditoriaux;
- concevoir et mettre à disposition des utilisateurs des applications qui permettent d'explorer les textes;
- poser un cadre interprétatif qui mette l'utilisateur en condition d'interpréter le texte par lui-même.

Le laboratoire publie des éditions, il ne se contente pas de les reproduire. Un certain nombre de traits propres au texte littéraire sont redéfinis, contestés et subvertis. Trois traits caractérisent ces publications : stabilité du texte (il ne change pas), légitimité institutionnelle et signification unique (le texte a un sens). Le texte mis en ligne est restructuré, recomposé à partir de balises, et doublé de métadonnées qui permettent la recherche.

En quoi le numérique permet-il une approche différente du texte littéraire ?

La première préoccupation consiste à offrir aux élèves la possibilité de travailler sur la dimension plurielle des textes. L'un des enjeux est ainsi de faciliter l'accès à un très grand nombre de documents d'archives, le plus souvent accessibles aux seuls chercheurs. Il s'agit également de proposer une approche interdisciplinaire et intermédiaire² du texte littéraire : aborder un texte au-delà de l'écrit mais également par une mise en musique, une mise en voix, une édition illustrée, etc. Le numérique est au service de cette transversalité. Le phénomène littéraire ne se réduit pas au texte.

La plateforme consacrée à Apollinaire n'est pas centrée sur le texte, la collection réunit des documents de supports variés : manuscrits imprimés, iconographiques, audios, vidéos, etc. Il n'y a pas de hiérarchie entre les supports, pas plus que de classement ou d'interprétation. C'est bien au contraire l'utilisateur qui construit sa réflexion personnelle sur le phénomène littéraire, la manière dont il se construit et se transmet à travers différents médiums.

La démarche ne se situe pas dans une logique de textologie et d'étude scientifique du texte littéraire.

1 - Texte issu de la transcription de la conférence de Didier Alexandre et Delphine Vernozy, donnée dans le cadre du congrès Mif/OSUI à New York, le mardi 11 avril 2017.

2 - Approche conceptuelle pluridisciplinaire s'intéressant aux relations et interactions entre des médias distincts à l'intérieur d'une œuvre.

Il ne s'agit pas d'appliquer des logiciels pour en tirer des enseignements : la démarche n'est pas interprétative, elle donne du sens et crée les conditions d'une interprétation, ce qui est radicalement différent.

Didier Alexandre s'appuie sur la réflexion de Bergson, qui oppose deux types de mémoire : l'apprentissage d'une leçon, à vocation utilitaire, abstraite, qui passe par une mémoire traditionnelle, en opposition à la mémoire vive, telle que la lecture faite d'évènements très personnels, qui privilégie la notion de pratiques. C'est cette mémoire vive qui doit être donnée par les humanités numériques.

Les humanités ne s'opposent plus aux sciences exactes, le numérique permet d'interroger le texte. L'outil informatique permet un vrai dialogue entre la personne qui interroge et les corpus qu'il explore et qu'illustre la formule kantienne *sapere aude*¹³.

Le lecteur devient chercheur

L'élève n'a plus à faire avec des données brutes, mais un texte appareillé et préparé. Sa posture change, il devient chercheur face à un nouvel objet support. L'outil incite à la recherche. Une grande autonomie et une démarche créatrice rassemblent à la fois l'élève, le professeur et le chercheur.

L'élève n'est pas seul face à sa démarche de chercheur. L'enseignant dans sa mission de remédiation, l'aide à poser des repères, ne serait-ce que visuels. La plateforme doit permettre à l'enseignant de concevoir des exercices qui aident les élèves à circuler dans une base de données, à construire des questionnements, dans une démarche de recherche. Les métadonnées permettent de créer des liens entre les documents et d'imaginer les différentes manières de circuler dans la base.

Il s'agit de participer à la formation de l'esprit critique et de l'autonomie de l'élève et de proposer une base qui ne prescrive pas les chemins à emprunter. Les fonctionnalités déployées permettent à l'utilisateur de tracer son propre chemin, de délimiter son cursus personnel au sein de la collection. Une grande part de créativité lui est laissée.

Transformation de l'objet littéraire

L'objet numérique transforme l'objet littéraire et la littérature pose des exigences à l'égard des informaticiens, habituellement à l'écart des débats de la recherche.

La littérature est transformée dans son support matériel. Elle existe de manière abstraite. Désormais c'est le format numérique qui sert de support ; l'ensemble des éditions sont publiées au format TEI⁴, accessible mondialement. Le texte est balisé et compatible avec de nombreuses applications. La base



Exemple d'un nuage de mots, résultat d'une recherche effectuée sur la base HyperApollinaire, autour des occurrences du terme « Mélancolie » dans le recueil de poèmes *Alcools*

crée comporte 130 000 ouvrages, incluant ceux de médecine, sciences, droit, etc.

L'association avec l'UPMC permet de questionner le texte à l'aide de calculateurs. Le texte peut répondre à des algorithmes ou des logiciels ciblés. Le numérique ne cherche pas à dupliquer le texte mais à le transformer techniquement à des fins de recherche ou d'enseignement.

La dimension du corpus change radicalement : elle n'est plus enfermée dans un courant littéraire, c'est l'objet même de la littérature dans son extension qui change.

Le numérique permet de travailler sur la naissance du texte. Des outils de comparaison de textes permettent d'étudier l'évolution d'une version à l'autre. Dans le cadre de réécritures successives d'un même texte, on entre dans le texte, non par le sens, mais par la variation qui permet d'essayer de comprendre les transformations opérées par l'auteur.

Le texte n'est pas figé, il évolue. Cette approche permet aux jeunes générations de comprendre la notion de réécriture et de mesurer les distances entre les versions.

Le texte traditionnel n'existe pas dans le numérique, il s'agit d'un objet virtuel qui a un riche potentiel d'interrogation et de lecture, notion qui trouve son sens étymologique de choix, de

3 - « Aie le courage de te servir de ta propre intelligence ! »

4 - Text Encoding Initiative

cueillette. Le numérique conditionne des pratiques de lecture qui ne sont plus linéaires.

Les bases ne sont pas liées uniquement au texte littéraire mais à l'ensemble des informations permettant de définir le profil de l'auteur. Autour de lui, c'est l'ensemble des événements qui ont produit ce que l'auteur est devenu au fil du temps.

Par exemple, pour Apollinaire qui a vécu dans un milieu de peintres, des portraits de l'auteur peints par ses contemporains, des photographies, sont associées à ses textes.

Il est donc possible d'avoir différentes perceptions d'un auteur (visuelle, orale, etc.) qui sont autant de pistes pour l'élève.

Initialement le projet a été pensé par des littéraires. L'argumentation historique et philosophique sont convoquées. Au-delà de l'interdisciplinarité, il serait intéressant que d'autres collègues rejoignent le groupe de recherche.

Les humanités numériques, dans leur version littéraire, ouvrent une nouvelle voie.



[Re]voir >
bit.ly/congres2017litterature



Travail sur le texte du Pont Mirabeau

En savoir plus

Le projet HyperApollinaire

L'accès aux collections des bibliothèques patrimoniales, aux documents numérisés en lettres et en sciences humaines et sociales, s'est considérablement accru. Leur audience s'est elle aussi développée chez les publics les plus divers pour des usages eux aussi très diversifiés.

Mais qu'en est-il des usages pédagogiques et des apprentissages au savoir et à la culture qu'ils peuvent permettre, en accompagnant élèves et enseignants ?

Le labex Obvil (Laboratoire d'excellence Observatoire de la vie littéraire) de l'université Paris-Sorbonne développe depuis quelques années des programmes de bibliothèques littéraires dont la masse varie de dizaines de documents à la Très grande bibliothèque qui regroupe 130 000 documents. Il conçoit des outils de lecture de ces données. Il élabore aussi des plateformes intermédiaires très design qui tentent de résoudre les questions soulevées par la dissémination des données, qu'elle soit réelle,

dans les bibliothèques, ou sur le web. Cette démarche scientifique est toujours accompagnée d'une réflexion sur les transformations du document, du texte, de la lecture et des savoirs qui sont induites par ces nouvelles pratiques de lecture. Car l'outil numérique, même élaboré par des philologues, donc des représentants du monde académique savant, change la donne de la relation au texte.

Lire, c'est pratiquer la collocation, aligner du texte, copier, couper, coller, c'est déjà réécrire et cela peut devenir créer du texte. L'outil numérique peut devenir ou outil d'apprentissage à la littérature, par la lecture et l'écriture, à la culture et aux usages de cette culture.

Tout a été dit et écrit sur Apollinaire, semble-t-il. Ou plutôt, beaucoup a été écrit sur *Alcools*, un peu moins sur *Calligrammes*, beaucoup moins sur les écrits sur la peinture, sur la littérature, sur les proses fictionnelles, très peu sur les œuvres érotiques et le théâtre.

L'HyperApollinaire vient à son heure, pour comprendre cette inflation et ce déficit, évaluer

non pas les œuvres mais leurs évaluations et leurs évaluateurs. Ce projet, qui associe la numérisation des textes d'Apollinaire tombés dans le domaine public, la genèse des textes, l'annotation philologique et critique, opère donc un retour critique sur la construction de l'auteur Apollinaire et de son œuvre, et sur les phases et la cartographie de sa valorisation.

Source : site du Labex Obvil
obvil.paris-sorbonne.fr/projets/hyperapollinaire





L'esprit des PEAC dans leur dimension pédagogique et culturelle

par Jean-Pierre Remond

IEN honoraire



Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) est l'un des trois parcours obligatoires à l'école et au collège avec le parcours citoyen et le parcours éducatif de santé (le parcours avenir ne commence qu'au collège). La notion de parcours revêt différents sens. On en retiendra ici l'absence d'exhaustivité au profit de choix limités, la succession d'étapes successives, la notion de temps long et d'efforts soutenus pour franchir des obstacles, de transformation du voyageur par son cheminement. Le mot est de plus en plus employé pour désigner un contrat entre une autorité tutélaire et une personne bénéficiaire d'un droit (parcours de carrière, parcours de soins). Les deux autres termes de l'expression sont également des mots riches de la langue française. De nos jours, le premier – l'« art » – se rapporte aux notions de beauté et d'esthétique et désigne une perception sensible du réel, une construction imaginaire et le ministère de l'Éducation nationale le décline en six catégories : arts visuels, de l'espace, du langage, du son, de la scène, du quotidien. Le second – « culture » – est le fruit d'héritages multiples en France et ces influences construisent une revendication de l'Homme en tant qu'être doué de raison et de sensibilité, et par conséquent libre et responsable. Les deux termes excluent partiellement les domaines techniques et scientifiques.

La mise en place de ce parcours d'éducation artistique et culturelle correspond d'une part à une politique éducative affirmée et donne à lire une conception de l'élève.

Une politique éducative affirmée

Avant tout, le PEAC est défini par de multiples textes (voir encadré page 70) qui expriment une volonté de continuité pédagogique. Il applique une politique commune identique au sein

du système éducatif français, de l'école au lycée. L'enchaînement des projets inter-cycles permet d'absorber la masse des productions artistiques et culturelles dans leur diversité par domaine et par époque. Les approches méthodologiques des arts sont identiques de la maternelle à l'université. Les codes propres aux langages artistiques (peinture, littérature, architecture, etc.) sont exactement les mêmes à tous les stades de la scolarité. Seuls varient le choix des œuvres et les degrés d'exigence en fonction des niveaux des élèves.

Le PEAC répond également à des logiques sociétales. Le gouvernement impulse un travail interministériel (Éducation nationale et Culture) et incite à un partenariat local (professeurs et artistes associés à la communauté éducative). Arts et culture associent les établissements à un environnement spécifique où sont implantés musées, monuments, patrimoine, professionnels, etc. Des partenariats peuvent être construits dans le respect des compétences de chacun. En effet, en aucun cas, un artiste se substitue au professeur, l'équipe pédagogique reste maîtresse des objectifs et du cadre officiel des programmes d'enseignement. Le projet d'établissement comporte un volet culture qui engage l'équipe et informe les parents d'élèves. La communauté éducative retisse des liens forts autour du PEAC lors des phases d'élaboration, de réalisation et de transmission. Les professeurs et les partenaires (parents, artistes) portent l'élève, le valorisent dans ses découvertes et ses productions et encouragent l'estime de soi. Les adultes s'accordent autour d'une éducation humaniste de l'enfant. Le PEAC affiche l'identité et le rayonnement de l'établissement qui renvoie l'image d'un lieu de culture.



Atelier sur les PEAC animé par Jean-Pierre Remond dans le cadre du séminaire des écoles d'entreprise

Ensuite, les programmes affirment la place des enseignements artistiques et font du PEAC le lieu par excellence de l'interdisciplinarité. Une œuvre est un point de départ qui déclenche



Installation éphémère réalisée dans le cadre de la Grande Lessive au lycée OSUI André-Malraux (Rabat, Maroc)

une constellation d'approches avec d'autres œuvres appartenant à d'autres langages artistiques (exemple : cas évident de l'album dont le texte est illustré par l'image). Elle est également éclairée par la confrontation à d'autres disciplines, dans le contexte global d'un espace et d'un temps de l'histoire humaine. Le PEAC participe à la compréhension des représentations du monde et des hommes incessamment construites par les sociétés. Le PEAC renouvelle les pratiques professionnelles en plaçant les élèves dans une implication totale.

Le PEAC recouvre également une ambition morale et civique. L'art et la culture sont des fondements de la construction de la personne et du citoyen. Ils ne peuvent s'exprimer que dans le cadre d'une société libre et démocratique. Il est par définition cosmopolite, contradictoire avec tout nationalisme étriqué et prétentieux. Il répond à la devise de la République : liberté, égalité, fraternité (liberté de pensée, égal accès à l'art pour tous, rapprochement entre les citoyens, partage d'un patrimoine, d'une culture, de valeurs humanistes). Le PEAC contribue à la construction de la personne par l'exercice des droits individuels à l'émotion et au jugement critique. Les dictatures, les théocraties tuent l'art et la culture et censurent les artistes (autodafé, destruction de monuments, emprisonnement et meurtre des intellectuels et artistes). Les programmes d'histoire, l'actualité livrent leur lot d'expériences de mise à mort de la pensée et délivrent donc les messages de résistance, y compris dans les conditions les plus inhumaines.

Une conception de l'élève

Le PEAC délivre également une conception de l'élève, qui pense l'art et avec l'art. Il exprime ses émotions. Il prend du recul avec ses affects pour confirmer ou infirmer la vision du monde imposée par l'art et une culture. Il apprend d'une part

« Les approches méthodologiques des arts sont identiques de la maternelle à l'université. Les codes propres aux langages artistiques (peinture, littérature, architecture, etc.) sont exactement les mêmes à tous les stades de la scolarité. Seuls varient le choix des œuvres et les degrés d'exigence en fonction des niveaux des élèves. »

la fusion, l'identification, l'envahissement de soi par l'émotion et d'autre part la distanciation, la prise de position par rapport à une représentation toujours discutable, partielle, partiale.

Par cette pensée sur et avec l'art, l'élève s'affirme comme personne unique : il se découvre dans son absolue singularité. Il apprend à reconnaître l'inévitable différence qui le relie aux autres et l'en sépare, solitude et points d'affinités. Il affronte une prise de risque pour apprendre à se connaître, se découvrir, se livrer, se faire reconnaître. Il fait preuve de respect pour autrui afin d'être lui-même respecté.

L'élève apprend par des processus créatifs incertains et variables qui impliquent des connaissances techniques et une audace personnelle. Il reste confiant dans ses essais et joue sur sa volonté et sur le hasard des cheminements. Il assume son travail en faisant preuve d'autonomie. Dans un travail de groupe, il se plie aux règles de la coopération. Il prend en considération des divergences de points de vue. Il est stimulé par une émulation collective qui encourage et enrichit les initiatives.

L'élève se comporte comme un sujet pensant et curieux. Il se lance dans les voyages de l'imaginaire. Il apprend à réfléchir autrement. Le PEAC valorise l'art comme faculté d'abstraction



Élèves du lycée français Mlf René Verneau (Gran Canaria, Espagne)

et de représentation du réel. L'art est un univers de substitution qui se crée par un écart aux normes, soit l'invention d'un style.

L'élève suit un parcours personnalisé : il collecte librement ses expériences sur tous ses temps de vie, y compris familiaux. Cette collection intime affirme ses goûts et fixe des repères personnels cruciaux destinés à le transformer. Elle s'inscrit dans un portfolio qui peut prendre différentes formes. L'outil numérique, l'application Folios par exemple, est un atout majeur pour opérer cette mémorisation et ses retours sur son parcours. La trace écrite est harmonisée sur la scolarité en suivant une organisation similaire où seules varient la forme et la densité des informations. L'élève est actif et créatif. Il produit, puis il présente ses œuvres (gala, exposition, spectacle, musée et galerie d'école). Seul et par le regard des autres devenu public, il revient sur le processus de création pour l'analyser, l'enrichir. La transformation de soi et les effets sur un public sont les éléments vrais d'une évaluation, le mot n'ayant guère de sens dans ce parcours, par définition en perpétuelle mutation.

Enfin l'élève se cultive au fil de son parcours. La culture consiste à mettre en relation des éléments qui font système pour disposer d'une grille d'interprétation du réel. Ainsi l'élève devient cultivé, il peut comprendre l'homme, le monde et agir sur la transformation de leurs relations. Les connaissances éparses sont mises en relation au sein d'un seul langage artistique, ou entre un art et d'autres représentations artistiques et culturelles du réel.

Au final, le PEAC se donne des finalités à long terme. D'où la nécessité de rencontres fortes, fracassantes, déterminantes. L'élève doit garder en lui un vécu fort, vital. Les souvenirs se

Le PEAC renouvelle les pratiques professionnelles en plaçant les élèves dans une implication totale.

prolongent dans la mémoire et aident à vivre. Les PEAC ne sont rien d'autre qu'une conquête collective et individuelle du bonheur. Ils construisent une identité où rien de ce qui est humain n'est étranger.

J.-P. R.

Textes de référence

Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, article 10 Code de l'Éducation (21 mai 2017, article L. 312-6, L. 121-6)

Décret sur le socle n° 2015-372 du 31 mars 2015, BO N°17 du 27 avril 2015

Arrêté du 1er juillet 2015, BO N°28 du 9 juillet 2015

Circulaire interministérielle n° 2013-073 du 3 mai 2013

Circulaire n° 2016-011 du 3 février 2016, BO N° 5 du 4 février 2016

Textes d'accompagnement : guide pour la mise en œuvre du PEAC, charte pour l'éducation artistique et culturelle et son dossier de presse, ressources numériques (EDU'Base et PrimTICE sur Eduscol, portail ministère de la culture, culture.fr)

Circulaire 2017-003, BO n°24 du 6 juillet 2017 (cette circulaire renvoie à tous les textes de référence concernant l'éducation artistique et culturelle)

Les classes culturelles numériques



Capture d'écran d'une classe culturelle numérique consacrée à la musique

Une classe culturelle numérique (CCN) est un projet collaboratif qui réunit, par l'intermédiaire d'une plateforme numérique, plusieurs classes distantes géographiquement et un expert dans son domaine (artiste ou intervenant scientifique au sens large). Les premières CCN apparaissent en France en 2002.

Lancé pour la Mlf en 2016-2017 aux États-Unis avec une classe culturelle numérique Musique, le dispositif s'élargit rapidement pour offrir dès la rentrée 2017 quatre classes culturelles numériques à tout le réseau mlfmonde : musique, coding, histoire et conte.



En savoir +
www.mlfamerica.org

LES OBJECTIFS

- Promouvoir la culture au-delà de nos frontières.
- Échanger avec un expert, découvrir des ressources, enrichir sa culture générale.
- Rompre l'isolement, partager, échanger.
- Développer l'usage du numérique éducatif.
- Collaborer entre pairs.
- Mener sur une année un parcours d'apprentissage singulier.

LE PRINCIPE

Ce projet permet, grâce à une plateforme, de mettre en relation les élèves et leurs enseignants avec l'intervenant et de mener sur une année un parcours d'apprentissage.

S'appuyant sur des temps d'échanges qui ont lieu en classe et sur la plateforme, le dispositif d'intervenant en ligne s'organise de la façon suivante :

- la classe culturelle est rythmée par quatre à cinq consignes entre octobre et mai/juin ;
- l'intervenant accompagne le projet tout au long de l'année ;
- plusieurs classes (entre 12 et 15) travaillent de façon collaborative autour du même projet ;
- les élèves réagissent aux consignes sous la supervision de leur enseignant. La scénarisation du projet les aide à construire leur parcours et à exercer leur esprit critique ;
- l'intervenant et les classes échangent et interagissent en ligne ;
- l'intervenant rencontre les classes sur place et/ou en visio-conférence, selon les possibilités.

Des ressources mises à disposition du réseau mlfmonde



Les ressources de
grands établissements
publics et d'éditeurs
mises au service des
enseignants et
des élèves du
réseau mlfmonde

Pour les élèves	Pour l'orientation	Pour les enseignements	Pour la maîtrise des langues	Pour les professeurs
eTwinning AccessiDys Folios	Biblionisep Mon orientation en ligne	Eduthèque Ersilia Educ'ARTE	ev@lang	m@gistère viaeduc AccessiProf



Vers un nouveau concept pour la Mlf : le lycée français international

Le terme « français » fait la valeur de nos établissements et les signale comme un réseau à part entière. À l'étranger, dans le contexte d'une concurrence accrue entre les modèles éducatifs, cette signature ne suffit plus. Aller vers le concept de lycée français international, c'est d'abord accepter explicitement de vouloir s'adresser à tous les publics.

C'était un choix délibéré que de l'évoquer à New-York, aux États-Unis qui restent le modèle d'un *soft power* totalement ouvert et d'une certaine manière réussi par son aptitude à intégrer, recycler, projeter ce qu'il y a de meilleur dans le monde de l'intelligence et de la formation.

Faire de la culture française la clé des apprentissages et d'une construction personnelle entre la culture d'origine et la culture mondialisée ne peut plus être le seul principe d'action pour l'enseignement français à l'étranger. La mobilité internationale devient l'objectif de réussite des élèves. Les stratégies linguistiques, l'adaptation des programmes et de l'organisation scolaire prenant en compte les évolutions issues des travaux de la recherche, sont autant de principes à adopter ou à renforcer dans le projet d'un lycée français international.



Penser et apprendre en deux langues

par Anne-Marie Ragot

Professeure agrégée, professeure honoraire de l'IUFM de l'université de Cergy-Pontoise



L'ensemble des travaux portant sur les sujets bilingues montre qu'ils sont plus performants sur le plan du fonctionnement cognitif que les sujets monolingues, que le bilinguisme soit acquis dans le milieu familial ou qu'il soit acquis dès le plus jeune âge dans le contexte scolaire.

Cette supériorité de performance concerne les fonctions exécutives, les processus qui contrôlent et régulent les activités cognitives, toutes les fois que les situations rencontrées ne peuvent être traitées par des réponses automatiques. Ce sont :

- la *capacité à maintenir son attention* sur un long intervalle de temps et à la distribuer sur les informations qu'il faut traiter simultanément;
- l'*inhibition* : d'une part la capacité à éviter les distracteurs et à éliminer les informations qui sont inutiles pour la tâche en cours; d'autre part la résistance aux automatismes, la capacité d'empêcher, de façon contrôlée, des réponses automatiques ou préétablies de s'activer;
- la *flexibilité cognitive* : la capacité de modifier sa représentation de la situation et de changer de stratégie en fonction de l'évolution de la tâche en cours, des résultats obtenus, ou des transformations de la situation elle-même;
- la *mise à jour de l'information en mémoire de travail* : la suppression des informations qui ne sont plus pertinentes pour les besoins de la tâche en cours, leur remplacement par des informations nouvelles nécessaires à sa poursuite;
- le *développement de la conscience métalinguistique* : les enfants bilingues sont sensibles plus tôt que les enfants monolingues au caractère arbitraire du lien entre signifiant (la forme) et signifié (le sens), et de ce fait ont accès plus tôt au concept. Ils font en effet l'expérience de la relative autonomie du concept

par rapport au mot, puisqu'il peut se dire en l'une ou l'autre langue. Ils développent également une meilleure conscience phonologique et une plus grande conscience syntaxique, ce qui, au final favorise particulièrement l'acquisition de la lecture.

Les études qui ont abouti à ces conclusions ont porté sur la comparaison de sujets monolingues et bilingues confrontés, en laboratoire, à des tâches standardisées, visant chacune un aspect du fonctionnement cognitif.

Trois recherches conduites en Vallée d'Aoste, entre 1994 et 2004, successivement sur six classes représentatives de l'école maternelle, sur 80 % des classes de l'école élémentaire et sur la totalité de la population des élèves de collège en fin de scolarité obligatoire, évaluent les compétences cognitives des élèves en situation bilingue d'immersion (italien, français).

Il ne s'agit pas d'opposer le fonctionnement cognitif des bilingues à celui de monolingues, mais d'étudier les bilingues en situation scolaire, sur des tâches scolaires présentées en langue maternelle puis en langue 2 (L2) ou inversement, et qui mettent chacune en jeu simultanément plusieurs aspects du fonctionnement cognitif. Les élèves fonctionnent-ils de la même façon dans les deux langues ? Résolvent-ils les tâches scolaires de la même façon et au même niveau d'efficacité dans les deux langues ?

Dès la dernière année de l'école maternelle

Chaque enfant est capable de tenir son rôle d'interlocuteur dans différents types de conversation en français : maintenir le contact avec l'interlocuteur, se faire comprendre de lui, coopérer avec lui pour produire du sens. Cette compétence s'accompagne d'un « savoir solliciter » qui est un processus dynamique d'acquisition de nouveaux savoirs (« *je ne me rappelle plus... comment se dit...* »).

La compréhension est à un niveau élevé tant sur le plan de la conversation que sur celui de la réception d'un texte lu par l'enseignante. Dans ce second cas, elle se manifeste par des « racontages », des commentaires, des dessins racontés, de la théâtralisation, de la mise en scène avec des figurines.

La production dépend fortement de l'organisation de la tâche et de la conduite de la conversation par l'enseignante, selon que ses interventions se limitent à des questions fermées ou, à l'opposé, invitent les élèves à faire le lien entre le thème de la conversation et ce qu'ils connaissent. Dans le premier cas, les productions sont réduites à un mot. Dans le second, elles donnent lieu à des conversations qui échappent rapidement à la stricte intention didactique prévue et entraînent les élèves dans toutes sortes d'associations, favorisant la produc-



École française de Florence - Mlf Lycée Victor Hugo

tion d'énoncés longs et complexes et conduisant parfois au recours à l'interlangue pour assurer l'intercompréhension et continuer à parler en français.

La conscience phonologique est aiguë et se manifeste par des autocorrections, ou des corrections par les pairs.

La conscience de l'arbitraire du lien entre signifiant et signifié se manifeste dans les demandes de vérification lexicale. Au cours d'un jeu de loto, un élève demande « Qui a un navire ? » (pour voilier ou bateau). Celui qui a l'image le comprend, récupère sa carte et le jeu se poursuit. Une fois le jeu terminé, l'enfant montre l'image du bateau à l'enquêtrice et demande « Qu'est-ce que c'est ça ? ». Le calque sur l'italien *nave* – navire manifeste la volonté de maintien du français en situation de communication. Une fois la situation de communication « en urgence » terminée et réussie, il s'enquiert du nom de l'objet. Lorsque les enfants utilisent une interlangue pour faire face aux nécessités de la communication, ils ont en même temps conscience du caractère incertain de ce qu'ils produisent.

À la fin de l'école élémentaire

Le résultat le plus remarquable concerne l'effet du travail en L2 sur l'orientation de l'attention, et les processus d'inhibition et de contrôle volontaire.

Dans la plupart des tâches scolaires, les élèves disposent de différentes stratégies qui peuvent entrer en compétition. La stratégie la moins coûteuse consiste, en langue maternelle, à s'en remettre à la compréhension immédiate assurée par la familiarité de la langue. C'est un fonctionnement cognitif de bas niveau qui a souvent pour effet une compréhension approximative de la tâche et la production de réponses automatiques.

« [Les résultats des recherches menées en Vallée d'Aoste] rejoignent et confirment l'ensemble des recherches sur la difficulté scolaire en situation monolingue : l'élève en difficulté – qui ne bénéficie pas de la sollicitation cognitive du travail en langue 2 – ignore le plus souvent comment travailler dans sa tête. »

En L2, la compréhension moins immédiate, moins évidente, vaut comme avertissement cognitif : « tu dois faire attention aux énoncés ». Une stratégie d'examen précis des énoncés s'impose. Elle se traduit par une meilleure organisation et un meilleur contrôle cognitifs avec, pour résultat, l'inhibition de la réponse automatique et la production d'une réponse ajustée et précise. La L2 fonctionne comme un tuteur de l'attention.

L'inhibition de la compréhension globale et de la réponse automatique imposée par le travail en L2 rend compte d'un paradoxe apparent : les élèves bilingues y réussissent souvent mieux les épreuves complexes impliquant une participation importante des fonctions exécutives qu'ils ne le font en langue maternelle.

Le travail en L2 révèle des compétences que le seul travail en langue maternelle ne permettrait pas de repérer. Le fait qu'un élève ne réussisse pas une tâche en langue maternelle ne signifie donc pas qu'il en soit incapable – dans ces recherches, ce sont les mêmes élèves qui passent les mêmes épreuves appariées dans les deux langues – mais plus vraisemblablement qu'il ne peut pas, en langue maternelle, inhiber des automatismes qui s'imposent aux dépens d'une stratégie cognitive plus efficace.

Les compétences logiques sont exercées de façon équivalente dans les deux langues. Elles sont efficaces surtout dans des situations de reconnaissance telles qu'organiser des données sous des catégories ou juger de la validité d'une inférence.

Elles sont peu mobilisées dans les situations de production.

Le travail en alternance des langues développe la flexibilité cognitive. Dans une épreuve, un texte narratif donné à l'écrit dans une langue est accompagné de propositions de résumés dans l'autre langue. Il faut choisir le meilleur résumé parmi ces propositions. Cette épreuve permet d'évaluer la continuité du travail cognitif : les informations présentées dans une langue sont-elles identifiées lorsqu'elles sont reprises dans l'autre langue sous une forme réélaborée ? Le travail de catégorisation et de hiérarchisation amorcé dans une langue par la compréhension du texte peut-il trouver son relais cognitif et langagier dans l'autre langue ?

La réussite de 80 % des élèves à cette tâche permet de penser que le travail en alternance des langues non seulement ne nuit pas à la continuité, ni à la cohérence cognitive dans le traitement des tâches, mais sollicite et accroît la flexibilité cognitive.

À la fin du collège

Le résultat principal de l'école élémentaire se confirme : les outils cognitifs et les processus exécutifs sont à leur meilleur niveau lors du travail en L2, en particulier dans les épreuves qui sollicitent le plus fortement le contrôle de l'information et l'activité logique.

Les élèves sont capables d'utiliser les ressources documentaires à leur disposition pour en extraire les informations nécessaires à une tâche et les traiter, quelle que soit la langue. Le contrôle attentionnel nécessaire à l'inspection des textes et garant de leur compréhension et de leur bonne utilisation est meilleur en L2 qu'en langue maternelle.

Dans les deux langues, les élèves sont capables de travailler avec des concepts, de les analyser, d'utiliser les niveaux d'organisation hiérarchique du concept. Ils sont sensibles aux aspects logico-formels du vocabulaire et de la syntaxe (les suffixes savants, les quantificateurs, etc.) qui permettent de se repérer dans les niveaux de généralité. Ils le font souvent au meilleur niveau en L2.



@Mlf_america : "Les productions verbales des élèves dépendent considérablement de la façon dont les enseignants s'adressent à eux". (A. M Ragot) #congrèsMlf

Le même avantage au travail en L2 se retrouve dans les épreuves qui exigent un très fort appui sur la logique textuelle : raisonnement déductif, reconstitution d'un texte scientifique. Rappelons que ce sont les mêmes élèves qui passent les mêmes épreuves dans les deux langues. On doit donc créditer les élèves qui réussissent en L2 des mêmes capacités logiques en langue maternelle. Mais ils ne les y mettent pas au travail.

Du point de vue pédagogique, il est important de faire savoir aux élèves que l'effet de compréhension immédiate dont ils bénéficient dans leur langue maternelle peut les conduire à penser que la tâche est plus facile qu'elle ne l'est en réalité, et ainsi nuire à la mobilisation de compétences cognitives dont ils disposent pourtant puisqu'ils les mobilisent en L2.

Enfin, l'aide apportée à la résolution d'une tâche est largement et régulièrement mieux utilisée lorsqu'elle est donnée en langue maternelle. Quand le traitement cognitif d'une tâche est difficile, le fait de recevoir une aide en langue maternelle laisse la mémoire de travail entièrement disponible pour la

tâche elle-même, quelle que soit la langue dans laquelle elle doit être effectuée.

L'aide dont les élèves profitent le mieux, quelle que soit la langue utilisée pour l'apporter, est celle qui leur offre des outils de contrôle de leur raisonnement. Cette forme d'aide met en mouvement deux processus exécutifs de haut niveau : la vérification de l'atteinte du but et la flexibilité, l'élaboration de stratégies alternatives pour la résolution de la tâche, la capacité à changer de stratégie cognitive selon les besoins de la tâche en cours, quand le chemin ou la stratégie utilisés initialement se révèlent inefficaces.

* * *

La ligne de séparation tracée par les résultats expérimentaux entre les compétences cognitives des bilingues et des monolingues se retrouve à l'intérieur du bilingue en fonction de la langue de travail.

S'il est plus performant que le monolingue sur les contrôles exécutifs, il n'exerce pas ces contrôles, en situation scolaire, avec la même efficacité dans les deux langues. La langue maternelle tend à maintenir l'élève dans des processus de bas niveau. Il importe donc de développer explicitement en langue maternelle les gestes volontaires de contrôle de l'attention et d'inhibition des réponses automatiques dont l'élève fait preuve en L2. Sur ce plan, ces résultats rejoignent et confirment l'ensemble des recherches sur la difficulté scolaire en situation monolingue : l'élève en difficulté – qui ne bénéficie pas de la sollicitation cognitive du travail en L2 – ignore le plus souvent comment travailler dans sa tête. Il a besoin d'une aide orientée vers l'explicitation, le contrôle et l'entraînement du travail cognitif.

A.-M. R.



[Re]voir >
bit.ly/congres2017langues

Pour aller plus loin

B. Py, A.M. Ragot, R. Assuied et al. *Recherche sur l'école maternelle en Vallée d'Aoste*, IRRSAE, 1994

R. Assuied, A.M. Ragot *Évaluation de compétences cognitives des élèves en situation d'apprentissage bilingue, classe de troisième année de l'école moyenne*, Assessorat de l'Éducation et de la Culture, Région Autonome Vallée d'Aoste, 1999

R. Assuied, A.M. Ragot *Penser et apprendre en deux langues, Enquête sur les compétences cognitives des élèves de dernière année de l'école primaire en situation d'apprentissage bilingue*, IRREVD, 2005



Neurosciences et apprentissages : comment accompagner les établissements scolaires ?

par **Pascale Toscani**

Maître de conférences en psychologie cognitive à la faculté d'éducation de l'université catholique de l'ouest d'Angers et directrice du Groupe de recherche en neurosciences éducatives (GRENE)



Le titre de cet article se pose comme une évidence, celle de croiser les neurosciences, discipline scientifique, et l'apprentissage, discipline plutôt considérée comme appartenant aux sciences humaines. Est-ce que cette alliance est si évidente, et si c'est le cas, pourquoi ne nous sommes-nous pas attelés à la tâche plus tôt ?

Je vous fais plusieurs propositions pour tenter de répondre à cette question qui fait débat. Je vais vous donner une définition des neurosciences éducatives ; puis, je vais vous présenter les enjeux des neurosciences pour l'école du futur ; et modestement, en lien avec ma pratique universitaire des neurosciences dans les établissements scolaires de France et ailleurs, je vais vous faire part de réflexions concernant l'école de demain.

À l'instar des travaux d'Edgar Morin sur la complexité du monde, l'intégration des neurosciences dans le domaine de l'éducation ne peut se faire autrement qu'au cœur de la complexité. Et elle ne peut s'envisager sans réflexion sur le devenir humain.

Comment pouvons-nous définir les neurosciences ?

Les neurosciences traitent de la façon dont le système nerveux se développe, dont il est organisé et dont le fonctionnement produit des comportements. Elles sont éclairées par la génétique, la

« Il n'y a pas de fixité de l'intelligence, le cerveau ne fait qu'une chose, il apprend. Quoiqu'en ait dit Dodson, rien ne se joue avant six ans, tout doit se jouer approximativement avant... 100 ans ! »

biologie, mais aussi la psychologie. Les processus complexes du cerveau sont essentiels à la compréhension du développement de l'être humain dans l'organisation de ce que l'on appelle « les fonctions supérieures », comme la perception, le langage, l'attention, les émotions, la pensée, la conscience. Ils sont aussi essentiels à la compréhension du comportement de l'humain, par rapport à son histoire, et surtout, par rapport à son avenir.

Qu'en est-il des sciences cognitives ?

Les sciences cognitives étudient aussi ces mêmes « fonctions supérieures » que je viens de citer, mais si elles s'inspirent de la neurobiologie, elles intègrent d'autres champs disciplinaires des sciences humaines et sociales, comme l'anthropologie, la philosophie, la sociologie, ou la linguistique.

La lecture du cerveau humain est partagée entre plusieurs disciplines, et il est heureux que ce soit ainsi.

Les neurosciences de l'éducation

Elles ne sont pas une discipline académique dans le sens d'une discipline universitaire. Les formations universitaires en « neurosciences de l'éducation » sont rares en France ou ailleurs. Les formations du type master les plus célèbres sont celles de Cambridge au Royaume-Uni et de Harvard aux États-Unis. Sans doute que le peu de formations s'explique par le fait que ce jeune champ de recherche fait heureusement débat. Entre attirance et rejet, l'entrée des neurosciences dans le monde de l'éducation avec les fantasmes d'une école essentiellement scientifique, inquiète. Pour autant, un champ disciplinaire qui allierait les recherches sur la génétique, la biologie, la didactique et la pédagogie, c'est-à-dire un champ disciplinaire complexe, permettrait de réfléchir aux meilleurs moyens d'envisager la formation grâce à ce que nous savons aujourd'hui des grandes possibilités d'apprentissage des êtres humains. Le cerveau, comme n'importe quel organe, est le produit de l'expression de gènes qui commence pendant l'embryogénèse et se poursuit toute au long de la vie. Cette connaissance partagée amènerait à déplacer nos paradigmes très puissants, notamment en ce qui concerne nos fausses croyances sur les capacités d'apprentissage. « Tout se joue avant 6 ans » pensait Dodson, dans son ouvrage écrit en 1970, et réédité en 2013, après plus de 40 années d'évolution de connaissances neuroscientifiques ! L'origine de ce titre radical incite fortement les parents désespérés face aux présumés retards de leurs enfants à compiler et compresser fortement ce qui seraient toutes les bonnes pratiques éducatives en six années seulement, sans quoi, les pires hypothèses seraient à prévoir...

Ce n'est que récemment que les sciences (dites *dures*, ou encore *exactes*) et les sciences humaines ont appris à collaborer, et, en France, cette alliance reste encore compliquée dans nos universités. Dans le champ de l'éducation, à l'heure de la complexité chère à Edgar Morin, il est nécessaire que les neurosciences soient associées à d'autres disciplines. Penser l'éducation aujourd'hui, c'est tisser des liens entre ce que nous avons compris de notre humanité depuis des siècles au sein de tous les champs disciplinaires, ce que les neurosciences nous apprennent du fonctionnement de notre cerveau, et ce que nous apportent les disciplines émergentes dans un monde qui évolue si vite. En ce sens, les neurosciences prolongent l'histoire pédagogique, elles ne la remplacent pas. Elles interrogent néanmoins certaines théories de l'apprentissage et donc inévitablement notre rapport au savoir et aux apprenants dans la relation pédagogique.

Dès 1999, le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE se lance dans le projet international « *Sciences de l'apprentissage et recherche sur le cerveau* » et publie le fruit de ses recherches en 2007 sous le titre *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*. Ce projet avait alors pour but d'informer les décideurs politiques de l'importance des recherches neuroscientifiques en matière de connaissance du cerveau, afin de les transposer dans les apprentissages. Ce projet présentait l'avantage, à travers une collaboration de chercheurs du monde entier, de cultures et d'horizons différents, de réfléchir à l'école du futur, en y intégrant les connaissances sur le cerveau. Depuis la publication de ce rapport, aucun ministère de l'Éducation n'ignore l'intérêt des neurosciences pour penser l'apprentissage. Mais il y a des résistances aujourd'hui à entrer dans cette démarche, sinon des querelles, des polémiques. En effet, comment faire, comment éviter les fausses routes, les dogmes, les pouvoirs scientifiques ou ceux des sciences de l'éducation? Comment réussir cette entrée inévitable des neurosciences dans le système éducatif? Comment inviter la communauté éducative à comprendre les enjeux de cette nécessaire coopération entre l'université et l'école sans plaquer les contenus scientifiques dans les curriculums de formation des enseignants, qui restent certes, indispensables, tant en formation initiale qu'en formation continue? Comment faire comprendre aux scientifiques que la réalité d'une classe n'est pas celle d'un laboratoire de recherche? Comment faire comprendre aux enseignants que l'évaluation des compétences cognitives d'un élève (mémoire, attention, biorythmes, etc.) doit être soumise à des critères scientifiques qui admettent le moins d'affirmations subjectives possibles.

Il y a pourtant des enjeux importants dans la collaboration entre les neurosciences et l'école. Ils sont nombreux, je vais en citer quelques-uns.



La compréhension de ce que l'on appelle la plasticité cérébrale et l'épigénétique avec toutes les conséquences de ces bouleversements sur les représentations des apprentissages et de l'enseignement

La plasticité cérébrale est la capacité pour le cerveau à se réorganiser en fonction de l'apprentissage, de l'expérience, de l'environnement. Nous savons aujourd'hui que l'intelligence n'est pas fixe, qu'elle évoluera tout au long de la vie. Non seulement la fixité de l'intelligence est biologiquement impossible, mais nous allons créer des nouveaux neurones tout au long de notre vie. Il n'y a donc pas de fixité de l'intelligence, le cerveau ne fait qu'une chose, il apprend. Quoiqu'en ait dit Dodson, rien ne se joue avant six ans, tout doit se jouer approximativement avant... 100 ans!

L'épigénétique, c'est la modulation de l'expression de nos gènes qui déterminent en partie nos comportements. Nous avons des gènes qui sont inhibés, c'est-à-dire qu'ils ne s'expriment pas, et d'autres qui ne sont pas inhibés, c'est-à-dire qui s'expriment, en fonction de différents facteurs, dont l'un concerne très fortement nos conditions de vie. Ces gènes qui s'expriment ou pas modifient les comportements humains, en fonction de nos expériences quotidiennes. Voici une autre raison de comprendre que nous ne sommes pas déterminés, et l'absence de déterminisme génétique total chez l'être humain offre ainsi une très grande capacité d'adaptation aux conditions et aux influences de l'environnement. C'est ce qui fait que l'être humain a une capacité exceptionnelle d'apprentissage. Cela signifie évidemment aussi que l'environnement joue heureusement ou malheureusement un rôle important dans le développement de l'être humain. Et nous, enseignants, nous faisons partie de cet environnement favorable au développement de chaque élève.

Rien n'est jamais joué avant six ans, et rien n'est jamais joué pour personne. Mais l'enfant jouera la partition de sa vie en fonction de la manière dont il sera accompagné dans le développement de

son intelligence, c'est-à-dire dans la croyance absolue par l'adulte de son éducatibilité. L'enfant ne doit jamais douter que l'on croit en son potentiel d'apprentissage ou psychologique.

La compréhension neurologique du statut de l'erreur (cerveau prédictif) comme facteur essentiel à l'apprentissage

Piaget pensait que l'enfant se développait par stades successifs pour atteindre un développement universel. L'enfant piagétien est un enfant qui développe ses compétences universelles au fur et à mesure de son développement. Or Piaget s'est trompé, mais, si Piaget était vivant, il remettrait en cause sa propre théorie. N'oublions pas que Piaget était biologiste de formation et qu'à l'époque de son apogée, les IRM fonctionnels n'existaient pas. Nous savons aujourd'hui que « devenir intelligent », c'est-à-dire traiter de l'information, c'est perdre les deux tiers de ses neurones pour être spécialiste du tiers restant. L'enfant a dans son cerveau à sa naissance tout le potentiel qui lui permet de traiter toutes les informations. Mais il ne traitera pas toutes les informations. Doté d'un cerveau généraliste à sa naissance, il développera un cerveau hyper-spécialisé.

L'une des compréhensions du cerveau du bébé parmi les plus spectaculaires concerne ce que Stanislas Dehaene appelle *hypothèse du cerveau bayésien*, ou *statisticien*. Le cerveau du bébé est capable, à travers les informations dont il dispose, à la fois de compiler les informations qu'il perçoit de son environnement, et de lui permettre ensuite de faire des prédictions sur la compréhension de son environnement. Mais parce que le réel lui résiste, il fait des erreurs de prédiction, essentielles à son apprentissage. Ce sont précisément ces erreurs de prédiction qui lui permettront de reconsidérer ses compréhensions, ses représentations du monde, et donc, d'apprendre. Et il en va ainsi de nos apprentissages tout au long de la vie. Nous apprenons, nous reconsidérons nos apprentissages, nous modifions nos évidences cognitives, nous modifions nos réseaux neuronaux, en d'autres termes, nous évoluons. La compréhension neurologique du statut de l'erreur avec l'hypothèse du cerveau prédictif, remet en cause une forte représentation que nous avons nourrie depuis des années, qui est celle du développement piagétien.

Il s'agit de penser l'intelligence autrement

Trop d'enfants pensent qu'ils ne sont pas intelligents, qu'ils n'ont pas les capacités d'évoluer, et pourtant, s'ils savaient comme leur cerveau est d'une puissance extraordinaire! S'ils



« Trop d'enfants pensent qu'ils ne sont pas intelligents, qu'ils n'ont pas les capacités d'évoluer, et pourtant, s'ils savaient comme leur cerveau est d'une puissance extraordinaire! »

savaient comment se construit leur intelligence, et comment ils peuvent contribuer à son développement! Chaque production d'une réponse d'un enfant est le résultat de sa construction cognitive, elle ne peut être ni fausse, ni juste, elle est ce qu'il produit cognitivement à un moment donné d'une compréhension. Aucun enfant ne développe les mêmes compétences au même âge, le cerveau n'est pas un modèle de développement en escalier comme le pensait Piaget. Le bébé possède déjà, à sa naissance, les fonctions cognitives universelles qu'il développera au fur et à mesure de ses expériences et de ses apprentissages. La synthèse qui en résultera fera de lui un penseur, créatif, capable de jugement, de gestion de ses émotions, etc. Nous possédons des milliards de neurones, qui vont se connecter entre eux, en fonction de notre environnement, nos expériences affectives, relationnelles, nos échecs et nos succès. Mais nous avons la responsabilité d'apprendre aux élèves à construire leur intelligence, ainsi que de les accompagner dans la croyance absolue de leur propre modifiabilité cognitive. C'est un défi à relever par tous les systèmes scolaires.

Les neurosciences ne peuvent pas être des outils plaqués qui donnent l'impression d'être magiques, et qui forcément illustrent.

 @lacmonique : "Un cerveau ou un enfant qui ne fait pas d'erreur est un cerveau qui n'apprend pas !" (P. Toscani) Ça donne réellement à réfléchir! #congrèsMlf

Aujourd'hui, même s'il subsiste de la méfiance par rapport aux neurosciences, nous avons dépassé les frontières qui les séparaient de l'éducation, nous sommes dans la recherche des liens qui vont nous permettre de travailler ensemble. Nous pourrions ainsi faire dialoguer de manière plus modérée les neuro-résistants, redoutant une menace de scientisme qui dériverait inévitablement vers une déshumanisation du système éducatif, avec les neuro-accros, qui ont toujours espéré que les découvertes en neurosciences leur fourniraient enfin une réponse claire pour comprendre toutes les subtilités du fonctionnement du cerveau afin de résoudre les difficultés d'apprentissage.

Pourtant, Janus, le dieu au double visage, veille encore et pose un regard résolument orienté vers le passé et un autre résolument orienté vers l'avenir. Fidèle au personnage de Janus, l'ouvrage de Céline Alvarez propose à ses lecteurs un regard en arrière vers Maria Montessori et un regard vers l'avenir avec les



Atelier sur les neurosciences animé par Pascale Toscani dans le cadre du séminaire des écoles d'entreprise de la Mlf, en juillet 2017

neurosciences¹. Elle se pose ainsi comme un héros affrontant le « mammoth » de l'Éducation nationale et franchissant néanmoins un pont au-dessus de 80 années de recherche pédagogique. Étonnant et magique pour certains, agaçant pour d'autres d'autant que le livre et son auteure sont largement médiatisés, comme si nous venions de découvrir la solution à tous nos maux. Pour comprendre et décrypter cette situation, il est donc indispensable de tracer le contour du territoire des neurosciences.

Il est souvent reproché aux neurosciences de l'éducation de ne pas être capable de justifier leur efficacité auprès des apprenants, parce qu'elles ne se soumettent pas à la rigueur des protocoles scientifiques. Ce reproche doit être entendu. Cette discipline émergente se situe entre la recherche et la pratique. Mais une classe n'est pas un laboratoire, et les élèves ne sont pas des objets d'étude neutres, ce sont des humains, avec toutes les caractéristiques propres à l'humanité, incontrôlables dans un protocole. Les neurosciences de l'éducation doivent néanmoins trouver la preuve de ce qu'elles avancent, c'est-à-dire que la connaissance du cerveau et de ses processus sont indispensables aux apprenants et aux enseignants.

Leur développement doit engager dans le monde de la formation, une réflexion éthique, ou neuroéthique. Sachons dépasser les visions à forte tendance neurophobes ou forte tendance neurophiles et faisons de cette science émergente un champ dynamique, complexe, qui laisserait pointer une coopération tournée vers ce qui génère plutôt que vers ce qui invalide.

Pour sortir de cette impasse, le champ des neurosciences éducatives offre une possibilité de collaboration solide entre les uni-

« Si les enseignants ont leur place à l'université, les universitaires ont la leur dans les établissements scolaires. Collaborons entre universités et écoles en France et ailleurs sur nos initiatives pédagogiques de neurosciences éducatives, et partageons ces initiatives avec d'autres pays européens. »

versités et les écoles. Cette coopération aurait l'avantage de permettre de lâcher prise avec les certitudes, de favoriser le doute, le scepticisme, l'ouverture au débat et à l'écoute, à la polémique et à la créativité, finalement, à la co-construction de savoirs en neurosciences éducatives. La recherche fondamentale est nécessaire, tout autant que son investissement dans la pratique, ce sont deux entités indissociables non hiérarchisées, qui se vivent dans une co-professionnalisation transversale et transdisciplinaire. Si les enseignants ont leur place à l'université, les universitaires ont la leur dans les établissements scolaires. Collaborons entre universités et écoles en France et ailleurs sur nos initiatives pédagogiques de neurosciences éducatives, et partageons ces initiatives avec d'autres pays européens. Cela présenterait plusieurs avantages : celui entre autres, de sortir de notre ethnocentrisme pédagogique, mais celui aussi de se mettre à l'épreuve d'autres regards. Sortir du noyau dans lequel nous sommes enfermés pour vivre en réseaux.

Finalement, comment répondre à la question : que peuvent apporter les neurosciences à l'éducation ? Le champ des neurosciences et celui de l'éducation partagent le même « objet » d'étude, le cerveau, les uns faisant des recherches sur le cerveau, les autres « travaillant » avec le cerveau ; les neuroscientifiques déterminant l'ontogénèse des bases neurales, les enseignants développant les fonctions cognitives en situation réelle d'apprentissage. Connaissances scientifiques et pratiques d'enseignement semblent donc indissociables. Dans cette inquiétude, concentrons-nous vers deux concepts fédérateurs : celui de la complexité et celui de la coopération. Personne ne détient le monopole de la vérité. Les neurosciences éducatives présentent un extraordinaire défi pour demain, elles influenceront l'école de demain, mais elles ne seront pas les seules : s'occuperont de l'école les neurologues, les neuropsychologues bien sûr, mais aussi les techniciens de l'information, les professionnels de la nanotechnologie, les biologistes, le monde de l'entreprise et bien d'autres encore... La formation des professionnels de l'éducation a pris aujourd'hui le chemin de la coopération professionnelle, et c'est une chance pour elle. Réfléchir à l'école du futur est une proposition qui doit être faite aux partenaires les plus variés. Bousculée par les évolutions de la société et l'explosion des savoirs partagés au sein des réseaux, l'école cherche à se donner une nouvelle identité. L'école d'aujourd'hui est sans aucun doute obsolète. C'est une école du passé avec des acteurs du futur. Et ces acteurs du futur ont bien conscience que leurs choix d'investissement

1 - Céline Alvarez, *Les lois naturelles de l'enfant*, Les Arènes Éd., août 2016.

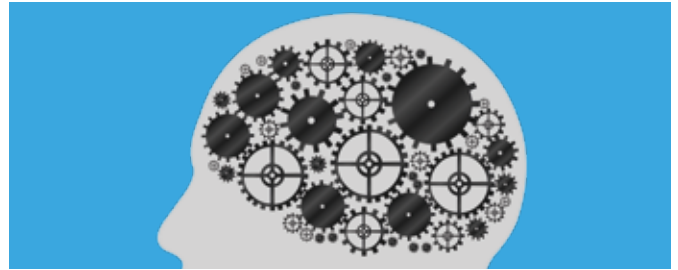
envers cette école du futur constituent un balancement entre la prudence et le bon sens : faisons-leur confiance.

L'école ne peut plus se penser sans le numérique, mais elle ne peut plus se penser non plus sans les neurosciences, ce sont les deux grands défis que le système éducatif doit relever pour accompagner et former les élèves à l'apprentissage tout au long de la vie.

Jean-Michel Blanquer est le premier ministre qui se positionne de manière claire sur les neurosciences. Dans l'hebdomadaire *Le Point* du 22 juin 2017, il confirme l'aberration pour le système scolaire de se priver de ce nouveau champ de connaissances. Son regard est fondamental pour ceux qui en ont pris le chemin depuis quelques années maintenant.

Peut-être que les derniers mots de cette intervention seraient ceux-ci : faire travailler les neurosciences avec l'éducation, c'est une question de solidarité intellectuelle face à l'avenir. Unir les neurosciences aux apprentissages n'est pas une pratique, c'est un projet.

P. T.



[Re]voir >

bit.ly/congres2017neurosciences

Pour aller plus loin

Francis Eustache, *La mémoire à l'école* (un livre très abordable).

Jean-Philippe Lachaux, *Les petites bulles de l'attention* (se présente sous forme de bande dessinée, pour expliquer aux enfants le processus du système attentionnel).

Quatre ouvrages publiés par le GRENE expliquent aux enseignants le fonctionnement du cerveau concernant la mémoire, le système attentionnel ou d'autres thématiques des neurosciences en lien avec l'école. Un livret est, à chaque fois, destiné aux élèves : *Apprendre avec les neurosciences (Rien ne se joue avant 6 ans)*; *Les neurosciences au cœur de la classe*, *Les neurosciences de l'éducation (de la théorie à la pratique en classe)*, *Dynamiser les pratiques éducatives avec les neurosciences*.

Vrai ou faux ?

La neuromythologie questionnée

Un neuromythe est une fausse croyance sur le cerveau. Considérons le neuromythe concernant le sexe du cerveau... Il n'est pas faux d'affirmer que le cerveau féminin est moins gros que le cerveau masculin. En effet, la taille du cerveau est proportionnelle à la taille du corps. Ainsi, le poids du cerveau d'Einstein, qui était un homme de petite taille, était égal au poids moyen du cerveau des femmes.

Lorsqu'une information scientifique sort d'un laboratoire et est relayée par les médias, elle est obligatoirement tronquée. En effet, les journalistes qui relatent les résultats d'expériences n'ont pas toujours la connaissance de l'hypothèse, de l'origine, de l'organisation méthodologique de la recherche, du protocole qui définit le profil des individus interrogés, etc. Ils n'ont connaissance que du résultat et peuvent donc l'interpréter de manière très subjective. Le cerveau a tendance à privilégier ce qui convient à nos représentations. Ainsi, en raison de certaines croyances culturelles, notamment relatives à la différence entre les hommes et les femmes, on tend à penser que les femmes et les hommes développent des spécificités cognitives en fonction d'une dominance hémisphérique. On peut faire l'hypothèse que cette lecture du comportement des hommes et des femmes est liée à nos représentations culturelles du féminin et du masculin.

Certains neuromythes sont sans grande conséquence (pointer l'incapacité d'une femme à faire un crâneau, ne nuit qu'à celui ou celle qui l'affirme). En revanche, prétendre qu'une jeune fille ou un jeune homme ne peut pas faire un type d'études au motif de son appartenance à son genre, est bien plus grave. Certains neuromythes ont des conséquences plus lourdes que d'autres, notamment lorsqu'ils sont en lien avec la scolarité et donc, l'apprentissage. On peut citer, par exemple, « l'effet Mozart », qui consiste à penser que faire de la musique rend les enfants plus intelligents.

Cette croyance a coûté beaucoup de dollars à certains États des États-Unis dont les jeunes enfants ont bénéficié de programmes d'apprentissage de la musique. Les recherches ont montré qu'ils n'étaient pas devenus plus intelligents que la moyenne des autres petits Américains.

Un autre mythe qu'il faut invalider, c'est la croyance dans le fait que nous n'utilisons que 10 % de notre cerveau. Tous les individus de la planète sont dotés des mêmes fonctions cognitives, mais elles ne se développeront pas de la même manière selon que l'on vit en France ou en forêt amazonienne parce que nos besoins sont différents et que notre système d'adaptation ne se mobilisera pas de la même façon. Nous utilisons bien 100 % de notre cerveau. Traiter une information, c'est faire une synthèse de toutes nos fonctions cognitives.

D'autres neuromythes encore font grincer les dents, notamment celles des enseignants. Un postulat très fort en éducation suppose en effet qu'il y aurait des enfants visuels, auditifs, kinesthésiques. C'est ce que l'on appelle le système VAK. Or le cerveau n'est pas visuel ou auditif ; le cerveau est composé de milliards de neurones interconnectés. En revanche, une personne peut avoir une préférence pour un matériel d'encodage de l'information qui soit préférentiellement visuel ou auditif. Mais elle n'est pas pour autant visuelle ou auditive.

Une telle catégorisation des comportements cognitifs peut avoir des conséquences dangereuses dans le sens où cela revient à enfermer un enfant dans une catégorie. Ainsi, sous prétexte qu'un enfant serait visuel, il faudrait lui donner des outils visuels. Or aucun test psychotechnique ne permet de déduire qu'une personne est visuelle ou auditive. C'est une erreur de langage et une erreur scientifique qui a pour conséquence l'enfermement des enfants dans un « profil pédagogique » qui n'existe pas.

Conseils de lecture

Elena Pasquelli, *Mon cerveau, ce héros*, Éditions Le Pommier, mai 2015

Catherine Vidal, *Cerveau, sexe et pouvoir*, Belin, juin 2015

Catherine Vidal, *Nos cerveaux, tous pareils, tous différents !*, Belin, septembre 2015

Questions à Pascale Toscani

Sans revenir à Piaget, fait-on erreur en pensant que la plasticité cérébrale du petit enfant est plus développée ?

Le cerveau de l'enfant est certes plus « plastique », mais il apprend des choses moins complexes. Le cerveau de l'enfant a une plus grande malléabilité, il se construit. Mais l'adulte, lui aussi, a une faculté d'apprentissage tout à fait extraordinaire. Le cerveau n'est jamais passif, ni chez l'enfant, ni chez l'adulte. Depuis l'enfance, le cerveau est un puissant calculateur de probabilités qu'il projette sur le monde sous forme d'hypothèses. Et cela dure toute la vie.

L'extraordinaire capacité d'apprentissage des enfants découle-t-elle des mêmes raisons que celles qui ont été évoquées, c'est-à-dire la vacuité de leur cerveau.

L'enfant ne naît pas *tabula rasa*. Son cerveau est déjà équipé à sa naissance pour traiter l'information. L'adaptabilité de son cerveau, sa plasticité, lui permet effectivement d'apprendre beaucoup de choses, par exemple, d'apprendre plusieurs langues en même temps.

Comment vous situez-vous par rapport au discours de Stanislas Dehaene, qui a été le mentor de Céline Alvarez ?

Il a été son mentor jusqu'à un certain point. Il s'est retiré lorsqu'elle a été mise en avant par les médias. Stanislas Dehaene est incontournable sur le sujet des sciences cognitives. Je vous conseille d'ailleurs de consulter le site du Collège de France pour visionner ses conférences, qui sont également toutes retranscrites en fichiers pdf.

Un enfant auquel on ne parlerait pas du tout peut-il malgré tout accéder au langage ?

Non, cela ne serait pas possible. La communication est nécessaire à notre développement. Nous partageons cette réalité avec les animaux. Communiquer avec un enfant, c'est donner sens à son existence. C'est une nécessité cognitive et psychologique. Ceausescu avait tenté cette expérience dans les orphelinats. Il s'agissait de mettre les enfants dans une situation de privation sensorielle et d'absence de langage. Les enfants ont développé des troubles pseudo-autistiques. Pour se développer, il faut pouvoir communiquer, par quelque moyen que ce soit.

Qu'est-ce qui, chez l'enfant, constituerait une entrave au développement du cerveau ?

Un enfant peut avoir un trouble développemental, lié à une mauvaise migration de ses neurones pendant la neurogénèse. Mais d'autres causes peuvent entrer en jeu : des causes génétiques ou environnementales. J'entends par là le fait pour un enfant de vivre dans un environnement pauvre en sollicitations, un « lexique mental » très limité, par exemple. Ce n'est pas une entrave au développement de son cerveau, mais de son système cognitif. Certains enfants arrivent en maternelle avec 500 mots dans leur lexique mental, quand d'autres en détiennent 5 000. Ceci n'a rien à voir avec l'intelligence. Il peut s'agir d'enfants qui vivent dans un environnement assez pauvre sur le plan linguistique et qui de fait ne sont pas stimulés par le langage. Ils n'ont donc pas la même possibilité que les autres d'unir les mots au sens et ainsi de générer de la pensée.

Cette situation est-elle rattrapable ?

Oui, mais les années scolaires (quinze ans en moyenne) ne suffisent souvent pas à ces enfants pour rattraper leur retard, et encore une



fois, cela n'a rien à voir avec l'intelligence, mais avec le contexte de vie. Les enfants sont face aux mêmes types de contenus à l'école, qu'ils possèdent 500 ou 5 000 mots dans leur lexique mental, et c'est bien qu'il en soit ainsi. Mais plus un enfant maîtrise des concepts, plus il accèdera aisément à d'autres concepts. Les apprentissages seront plus faciles. Il y a des enfants de langue française qui arrivent à l'école maternelle et qui ne comprennent pas ce que dit l'enseignant, à cause d'un lexique pauvre. En fonction du niveau de langage, les contenus scolaires sont plus ou moins accessibles à certains enfants, et demandent plus ou moins de temps pour les acquérir.

Cela signifie que, dès le départ, les difficultés sont importantes.

On parlera, dans ce cas, d'une forme de déterminisme social : c'est ce contre quoi se bat l'école. Tous les enfants peuvent apprendre, mais tous ne sont pas dans les mêmes conditions pour apprendre. Pour certains, cela sera beaucoup plus « coûteux » cognitivement que pour d'autres. C'est précisément cette difficulté-là que l'on confond avec un manque d'intelligence, et c'est une grave erreur.

Que dire aux parents quand un enfant parle un peu plus tard que les autres ?

Les retards dans la maîtrise du langage peuvent relever de causes différentes. Il y a des enfants qui parlent tard et d'autres qui parlent tôt. Mais lorsqu'il y a un retard de langage qui dure, pour ne pas faire peser l'anxiété des adultes sur les enfants, il est important de rencontrer des professionnels spécialistes du langage qui pourront dire si le retard est pathologique ou non.

Cela signifie-t-il qu'avant que leur enfant soit scolarisé, il faudrait que les parents suivent une formation pour les préparer ?

Non ! Cela serait bien trop anxiogène, voire culpabilisant. Les parents font leur possible avec leur propre bagage intellectuel et le nombre de mots dont ils disposent pour aider leurs enfants à réussir leur scolarité. Les parents ne doivent pas être des coaches scolaires de leurs enfants.

Un enfant peut ne pas vouloir parler pour des raisons très diverses, et cela n'a rien à voir avec le statut socio-professionnel de ses parents.

La lecture d'un texte avant de se coucher permet-elle de le retenir plus facilement le lendemain matin ?

Oui, il ne s'agit pas d'un neuromythe.

N'étant pas scientifiques, il est difficile pour les enseignants de remettre en cause les affirmations des parents selon lesquels leur enfant a toujours été comme ci ou comme ça...

Oui, mais les parents sont sans doute sincères en affirmant ceci. C'est juste que vous voyez leur enfant autrement. L'inverse est vrai aussi. Le



regard sur l'autre est toujours une question de projection, d'imaginaire, que cet autre soit son enfant, son élève ou un passant dans la rue.

Peut-on perturber un enfant en lui tenant un discours qui va à l'encontre de celui de ses parents ?

Oui, mais si vous ne le lui dites pas, qui le fera ? Il faut simplement rester vigilant quant au message que l'on transmet aux parents. Votre rôle, dans ce domaine, est essentiel. Sur ce point, Boris Cyrulnik appelle les enseignants les « tuteurs de résilience ». Leur rôle consiste à faire comprendre aux enfants qu'ils ne sont pas ce que d'autres imaginent : ils sont eux-mêmes. Aidons-les à découvrir qui ils sont : l'école a immanquablement ce rôle-là. Ne les enfermons pas dans nos représentations, ni dans celles des autres, même si ce sont celles de leurs parents. C'est le parcours d'une vie entière de découvrir qui l'on est et d'apprendre à se dégager des images parentales.

Que pensez-vous des travaux de Catherine Guéguen, qui sont souvent cités comme référence ?

C'est certes une bonne référence, mais parfois ses propos sont ressentis comme culpabilisants. Beaucoup de gens témoignent du fait qu'après l'avoir lue, ils avaient l'impression de s'y prendre mal avec leurs enfants. Cependant, ses écrits sur les neurosciences sont extrêmement intéressants. Elle est formée à l'éducation non violente, qui a des positions qui peuvent être ressenties comme extrémistes.

Est-il possible que des élèves soient disposés à apprendre et à créer tout au long d'une journée ?

Oui et non... Au sein de la journée, voire même d'une heure, nous ne gérons pas notre système de vigilance de la même manière. Heureusement, nous avons des interactions qui permettent d'alterner des périodes d'hyper-vigilance avec des périodes d'hypo-vigilance. On pense à autre chose, on rêve, bref, on décroche ! Généralement, le système de vigilance d'un être humain est de 20 minutes. Après cela, la courbe de vigilance s'inverse. Au bout de vingt minutes, un enfant a besoin de repos, c'est-à-dire qu'il doit pouvoir gérer sa mémoire de travail qui comprend un certain nombre d'informations. Il existe de nombreuses manières de gérer sa mémoire de travail : le questionnement, la reformulation de l'information, etc. Ces temps de repos, de gestion « intérieure » de l'information sont indispensables à l'apprentissage.

La biorythmicité est une propriété inhérente à toutes les espèces vivantes. Les processus biologiques sont rythmés. La majorité des fonctions physiologiques et des compétences humaines suivent des biorythmes. Les capacités physiques et cognitives varient donc selon les heures, les mois, les saisons.

Certaines connaissances sur la biorythmicité sont fondamentales pour les enseignants, notamment pour ce qui concerne le sommeil, ou la vigilance attentionnelle.

Peut-on parler d'hyper-vigilance permanente pour un élève qui se trouverait seul dans une classe ?

Non, car quoi qu'il en soit, au bout de 20 minutes, son système de vigilance faiblira, même s'il est seul dans la classe.

Une autre thématique très importante pour les enseignants concerne la connaissance de la biorythmicité du sommeil. Un enfant de onze ans devrait dormir au moins dix heures, le temps de six cycles de sommeil. Depuis les 50 dernières années, nous avons perdu, en France, une heure et demie de sommeil, soit un cycle.

16 % des enfants de moins de onze ans et 25 % des adolescents de quinze ans dorment moins de sept heures. Les adolescents qui veillent longtemps derrière des écrans et se lèvent tôt le lendemain matin pour aller à l'école (ce qui signifie qu'il leur manque deux heures de sommeil) s'exposent inmanquablement à des troubles de l'attention, de mémorisation et de la motivation.

La sieste est-elle utile ?

Oui, c'est un type de sommeil et elle est un bon palliatif à la dette de sommeil. Néanmoins, la sieste doit être courte (20 minutes) et rester dans le stade du sommeil léger. La sieste est néanmoins indispensable pour les enfants jusqu'au primaire. Elle favorise le traitement cognitif et donc les apprentissages.

Il arrive que certains enfants peinent à s'endormir et doivent se lever tôt le lendemain matin.

Les adolescents, pour la plupart, accusent une sérieuse dette de sommeil, dû à un décalage de l'endormissement de plusieurs heures. Cependant, les horaires scolaires restent les mêmes...

L'horloge biologique se trouve donc décalée et n'est plus en phase avec les facteurs environnementaux. Chez les ados, d'autres facteurs sont responsables de difficultés d'endormissement, comme les écrans (à cause de la lumière bleue qui a un effet excitant), la consommation de drogues, de produits perturbateurs (café, alcool, etc.).

Pour les plus jeunes enfants, la difficulté d'endormissement révèle un problème. Le moment du coucher doit être un moment calme, rassurant, un moment de partage avant le départ vers ce mystère pour l'enfant qu'est le sommeil. Il est important d'expliquer aux parents que leur enfant doit dormir tôt et longtemps, parce que le sommeil a un lien avec la gestion des apprentissages. Un enfant qui ne dort pas assez aura très certainement des troubles de la mémoire, du système attentionnel, de la motivation. Prendre soin de son enfant, c'est aussi le coucher à des heures normales.

C'est difficile, pour les parents, d'entendre cela.

Encore une fois, si vous ne le leur dites pas, qui le leur dira ? Le sommeil a plusieurs fonctions essentielles pour que l'enfant grandisse sereinement. Il a pour fonction de favoriser la croissance et le développement, l'équilibre nutritionnel et pondéral, les défenses immunitaires. Le sommeil a aussi des conséquences sur les fonctions cognitives, comme la gestion de la mémoire. En somme, il a pour fonction de « nettoyer » le cerveau.

Quelle est l'utilité de la répétition des apprentissages pour la mémoire ?

Elle est fondamentale. Mémoriser suppose l'encodage de l'information puis la récupération de ces mêmes informations, grâce au travail des fonctions exécutives. La récupération des informations permet à son tour leur consolidation. La réactivation régulière des connaissances améliore leur



Questions à | **Pascale Toscani (suite)**

maintien à long terme. L'apprentissage des connaissances sur plusieurs périodes est plus efficace que l'apprentissage massé sur une seule période. Comme la mémoire de travail ne peut pas être sollicitée sur une durée très longue, la distribution sur plusieurs périodes et la répétition semblent indispensables pour favoriser la consolidation des informations.

Si, au terme d'un exposé, je demandais aux auditeurs de m'en restituer l'essentiel, ils seraient bien ennuyés ! Qu'est-ce qui est essentiel ? Ce qu'ils m'en diront ne correspondra peut-être pas à ce que j'ai dit... En fonction de leurs connaissances antérieures, leur mémoire de travail a fait son... travail ! Elle a donné sens, traduit, hiérarchisé, priorisé... mais le résultat de leur synthèse ne ressemblera peut-être pas à ce que j'ai dit. C'est aussi cela, apprendre. C'est se tromper, recommencer, répéter, mais surtout, c'est ne jamais accepter de ne pas comprendre.

Il y a toujours une interprétation.

En effet, le cerveau est, par nature, toujours interprétatif.

Deux personnes ayant écouté la même conférence ne produiront donc pas la même synthèse.

C'est impossible en effet. Dans le cas contraire, cela signifierait que nous sommes tous clonés ! La vie serait très ennuyeuse. C'est la diversité des compréhensions, des systèmes cognitifs qui font la richesse d'un apprentissage coopératif, et qui nous fait comprendre que nous sommes différents de l'autre.

Pourtant, pendant un cours de mathématiques, le théorème de Pythagore est le même pour tous les élèves.

Oui, ils seront tous capables de répéter le théorème de Pythagore, qui n'est pas très difficile à mémoriser. Ensuite, des différences seront perceptibles lors de la réalisation d'exercices d'application. Enfin, leur degré de compréhension de ce théorème sera différent.

Dans ce cas précis, il n'y a pourtant pas de place pour l'interprétation.

Si, au contraire, les mathématiques sont très interprétatives.

Cela signifie que l'enseignement du théorème de Pythagore devrait s'étendre sur plusieurs jours, au vu des informations triées durant la nuit par le cerveau. L'enseignement doit donc s'effectuer sur le long terme.

Votre conclusion est la bonne. Sur plusieurs jours, plusieurs semaines, plusieurs mois !

Ne dit-on pas que la pédagogie, c'est l'art de répéter ?

Oui, et la mémorisation est très dépendante de la répétition.

Des recherches sont-elles menées pour savoir où se cachent la mémoire et l'intelligence dans le cerveau ?

La mémoire ne se cache pas... et je ne sais pas ce qu'est l'intelligence. Plus nous avançons dans les recherches neuroscientifiques, plus le terrain est fragile sur cette question. Plusieurs entités de recherche internationales cherchent à élucider le « code neural », à identifier et comprendre l'ensemble des connexions cérébrales, le « connectome » humain. L'objectif de ces programmes vise, entre autres, à favoriser le processus d'apprentissage.

Je souhaiterais terminer en rappelant le titre d'un ouvrage de Pierre Léna : « Enseigner c'est espérer ». Il ne faut jamais désespérer de l'enfant qui apprend, il est du devoir de l'enseignant de croire en son éducabilité.



Recherche innovation : changer d'ère, changer d'échelle



En septembre 2016, la ministre de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur a confié à François Taddei, le directeur du Centre de Recherches Interdisciplinaires (CRI), une mission consistant à émettre des propositions pour effacer les cloisonnements qui existent entre le monde de la recherche et celui de l'éducation.

Catherine Becchetti-Bizot, inspectrice générale de l'Éducation nationale, était présente au congrès de New York¹. Elle qui a pris part à cette mission, aux côtés de François Taddei et Guillaume Houzel, en a précisé les objectifs qui visaient à « développer une véritable R&D de l'éducation, afin que la recherche, dans toutes les disciplines, puisse être mise au service des progrès de l'éducation et contribuer au développement d'une société apprenante, où chaque individu, chaque organisation peut s'engager dans une démarche de développement personnel et professionnel, tout au long de sa vie, s'adapter en continue à un monde qui évolue ».

Catherine Becchetti-Bizot a poursuivi en déclinant les leviers que constitue la recherche pour parvenir à cette amélioration individuelle et collective :

1 - Les propos qui suivent sont issus de la transcription de l'intervention de Catherine Becchetti-Bizot, mercredi 12 avril 2017 au congrès Mf/OSUI de New York.



■ La recherche peut éclairer et guider la pratique des enseignants, en les aidant à identifier des solutions adaptées à une très grande variété de situations et de défis. Le rapport de mission préconise que tout enseignant doit pouvoir avoir un accès facile aux résultats et aux méthodes de la recherche, dans son domaine de spécialité et dans les domaines émergents comme les neurosciences, les sciences cognitives, les sciences de l'information, les sciences du numérique qui ont un impact important et direct sur nos connaissances des processus d'apprentissage et d'enseignement.

■ La recherche sur l'éducation ne peut se développer qu'en association avec les praticiens, qui possèdent eux-mêmes beaucoup d'expérience et d'intuition et peuvent proposer des hypothèses aux chercheurs, lesquelles sont susceptibles de déboucher sur des innovations et des modalités d'évaluation de leurs propres pratiques.

■ La recherche doit être entendue comme une démarche et une méthode. Elle possède ses protocoles, ses règles, sa rigueur, lesquels doivent être mis à la disposition de tout enseignant et de tout élève qui souhaite intégrer une démarche de réflexivité, voire qui souhaite lui-même s'engager dans des travaux de recherche ou dans un doctorat.

À tous ces niveaux, la recherche et l'éducation trouvent un intérêt mutuel à collaborer, à s'éclairer mutuellement. Pour cela, le rapport préconise d'engager des investissements à la hauteur des enjeux, comme cela se pratique dans le domaine de la santé. Il insiste aussi sur la nécessité d'une reconnaissance institutionnelle pour les enseignants qui font l'effort de se remettre en question et de s'engager dans des travaux de recherche, telles que les validations des acquis de l'expérience (VAE) et les certifications. Enfin, il souligne l'importance pour les enseignants, de pouvoir s'appuyer sur

des outils et des environnements matériels et facilitateurs, à savoir des tiers-lieux physiques (espaces, aménagements au sein des établissements) et numériques. Il propose ainsi la mise en place d'un écosystème numérique destiné à favoriser les échanges entre apprenants et contributeurs de la recherche, et entre chercheurs, via un système de questions/réponses et une plateforme de partage et d'expérience.



[Relvoir >
bit.ly/congres2017innovation

Pour aller plus loin



Vers une société apprenante

Les grands axes du rapport de François Taddei et du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative sont à consulter sur :

bit.ly/rapport-taddei



Entretien avec François Taddei



François Taddei (à droite) aux côtés de Jean-Christophe Deberre

François Taddei est polytechnicien, ingénieur en chef des Ponts, des Eaux et Forêts. Il est biologiste et dirige un laboratoire de recherche à l'INSERM en génétique moléculaire et cellulaire. Il a fondé en 2005 le Centre de Recherches Interdisciplinaires (CRI) qui expérimente et diffuse de nouvelles façons d'apprendre, d'enseigner, de faire de la recherche et de mobiliser l'intelligence collective dans les domaines de la santé, mais également dans les « sciences de l'apprendre » et dans le domaine du numérique. Nous l'avons rencontré quelques semaines avant la tenue du congrès annuel Mlf/OSUI.

Selon vous, qu'est-ce qu'un établissement scolaire innovant ?

L'essentiel se rapporte à la capacité de penser une dynamique et d'être un établissement en mouvement. Dans la mesure où un établissement a pu faire réussir certains, il doit pouvoir faire réussir un nombre de jeunes toujours plus significatif en apprenant de ses succès et de ses difficultés. Cette dynamique doit assurer la progression des élèves, mais également celle des enseignants. L'élément fondamental renvoie à la capacité de s'interroger sur soi-même : cette lucidité peut être individuelle ou collective. Au sein d'un collectif et dans le cas où une personne a innové, une autre personne doit pouvoir innover plus facilement grâce au partage des progrès et des difficultés. Ce processus nécessite une capacité à coopérer, une bienveillance et une confiance qui ne peuvent pas se décréter, mais qui se construisent, se travaillent au quotidien.

Quels en sont les leviers ?

Il importe d'être en mesure de lever un certain nombre de freins, à l'instar d'une vision trop hiérarchique. Il apparaît nécessaire de savoir faire confiance, d'expérimenter, d'accepter que les erreurs soient souvent utiles afin de progresser. Cet état de fait s'applique aussi bien aux individus qu'aux collec-

tifs. Nous devons apprendre à exploiter nos erreurs, dans un contexte bienveillant.

Un des fils conducteurs de votre réflexion porte sur la bienveillance de l'enseignant qui permet à l'élève de développer ses capacités d'apprentissage. Face à cela, les programmes représentent-ils des contraintes, un cadre ? Dans quelle mesure permettent-ils l'innovation ?

Je crois profondément à la notion de « cadre de liberté ». À l'échelle de l'État de droit, nous ne pouvons pas agir de n'importe quelle manière au sein d'une société : les lois sont les garantes de notre liberté. La liberté pédagogique existe à travers un cadre qui est souvent moins contraignant que certains pourraient penser. Nous sommes plus contraints par nos barrières mentales individuelles et collectives que par le cadre réglementaire. Ce dernier permet de déroger à énormément de contraintes si nous le souhaitons. Il ne convient pas fondamentalement d'avoir traité l'intégralité d'un programme, mais d'avoir formé des élèves à être capables d'apprendre tout au long de leur vie et d'être des citoyens du monde. Vos établissements représentent une réelle chance dans le sens où ils offrent à la fois le regard de la « Mère patrie » et le regard culturel et social du territoire dans lequel ils sont implantés. Les personnes capables de ce double regard sont en moyenne plus agiles et créatives et peuvent plus facilement passer d'un mode de réflexion à un autre.

Où placez-vous, dans votre réflexion, les dispositifs et le rôle de la validation, du contrôle ?

Nous avons eu l'occasion, dans le rapport¹, d'évoquer le concept d'inspection. Nous avons besoin du regard bienveillant des autres afin de progresser et non pas d'un regard réprobateur et contrôleur qui viendrait sanctionner. Si l'autorité de l'enseignant permet à l'élève de grandir et si l'autorité de l'institution vis-à-vis de l'enseignant lui permet également de grandir, nous pourrions créer des dynamiques où chacun progresse.

Au regard de la réalité du système scolaire français avec ses réussites et parfois ses rigidités, les éléments que vous décrivez dans votre rapport constituent-ils une utopie ou peuvent-ils devenir une réalité ?

Nous avons constaté qu'un certain nombre de pays disposaient, pour des raisons historiques, d'un système proche du nôtre. Cette situation a évolué en raison des bouleversements mondiaux, notamment numériques. En effet, il n'est plus obligatoire de faire descendre et monter l'information, cette dernière étant en mesure de circuler dans un réseau de manière plus rapide. En conséquence, nous observons des dynamiques différentes, dans le système éducatif, mais également dans les entreprises.

1 - Voir encadré page 85.

La transformation du monde induit un basculement d'une logique hiérarchique à une logique de réseau. Il n'y a aucune raison que ce phénomène ne se produise pas en France et cela commence à apparaître. Ces évolutions nécessitent un accompagnement et de la documentation. En conséquence, pourquoi aucun MOOC ne raconte-t-il ce qui se passe au sein des établissements innovants? Je suis certain que certaines innovations mériteraient d'être partagées et documentées. Elles vous aideraient à progresser au niveau du réseau. L'intelligence des réseaux constitue une réelle force et mérite de faire l'objet d'un travail.

À l'exception de quelques laboratoires connus et réputés hors de nos frontières, la recherche française n'est-elle pas un peu trop éloignée de l'école?

Tout à fait. Je suis issu de la recherche biomédicale au sein de laquelle des progrès ont été observés suite au regroupement de plusieurs disciplines au service de la santé et suite à des investissements. Il me semble tout à fait possible d'agir de la sorte dans le domaine de l'éducation. Cette problématique correspond à une grande marge de progression. Par ailleurs, les sciences cognitives ont démontré que nous étions tous des chercheurs. En conséquence, nous disposons tous d'un potentiel afin de progresser. Cette capacité est mise en œuvre au sein de certains établissements, notamment à Singapour, où des groupes de recherche en interne travaillent collectivement à la manière d'améliorer la pédagogie. C'est d'abord à l'école, aux enseignants et aux élèves de s'emparer des méthodologies de la recherche et de collaborer.

Vous ajoutez donc à la notion de bienveillance, celle de confiance en soi, à travers la culture de la curiosité et de l'exploration organisée.

En effet. Un point essentiel de la recherche pourrait se résumer de la manière suivante : « pour voir loin, il faut gravir des épaules de géant ». Nous le savons depuis très longtemps, mais, malheureusement, les écoles n'ont pas été organisées autour de cette vision. En revanche, c'est de cette manière que le web ou Wikipédia se sont construits. Nous pouvons, y compris dans le domaine de l'enseignement, partager les cours, méthodologies, questions, réponses et co-construire un système éducatif qui progresse.

Quels seraient les principes éthiques qui, dans un établissement scolaire, doivent favoriser l'innovation, le partage et la recherche?

Le premier principe se rapporte au respect de chacun. En outre, des questions d'éthique peuvent se poser vis-à-vis de la recherche ou de la vie privée en lien avec les données. Dans le domaine de la santé, nous nous sommes beaucoup interrogés à propos de l'éthique biomédicale. Dans le but de faire progresser la recherche en pédiatrie, nous avons impliqué les parents,



Les locaux du Centre de Recherches Interdisciplinaires sont situés Tour Montparnasse à Paris

les enfants ainsi que les médecins et les chercheurs dans la co-définition des grands principes éthiques. Il me semble que l'éthique correspond d'abord à un élément qui se partage et non à une norme qui s'imposerait. La réflexion doit être collective en la matière. À l'heure des robots et de l'intelligence artificielle, il apparaît utile de revenir aux trois formes de connaissances définies par Aristote, à savoir la connaissance du monde, la connaissance des manières d'agir sur le monde et l'éthique de l'action. D'ailleurs, nous avons tous besoin de réfléchir sur l'éthique de l'action individuelle et collective, à court terme et à long terme, en local ou en global.

Quelles seraient les limites du « territoire apprenant » ? Des limites sont-elles nécessaires afin d'apprendre ?

Non, notre territoire qui correspond à la planète est singulier. Il héberge une vie qui a conscience d'elle-même, d'être issue d'une longue évolution, mais également des limites des ressources de la planète et de l'activité humaine. Nous devons donc nous interroger sur l'éthique de l'action individuelle et collective afin que la planète reste vivable pour nous et nos descendants.

Votre optimisme est extrêmement réjouissant !

J'apprécie le terme de « méliorisme » que je définis comme la possibilité d'améliorer les choses en fonction de son action. Si chacun d'entre nous accomplit sa part, il apparaît possible de réaliser de grands progrès.



[Re]voir >
bit.ly/congres2017innovation



La webradio

L'objectif d'une éducation aux médias et à l'information est de permettre aux élèves de se préparer à l'exercice d'une citoyenneté éclairée et responsable dans une société de l'information et de la communication omniprésente. La lecture critique et distanciée, la capacité à publier, à produire de l'information, à s'informer relèvent d'une pratique citoyenne des médias. La webradio est une autre réponse possible à la production média des élèves en milieu scolaire. La radio est en effet une activité concrète qui peut se faire de la maternelle jusqu'au lycée. Si l'équipement requis est à moindre coût, le retour sur investissement est majeur. D'un travail sur le langage oral à une préparation construite sur la base d'un conducteur, de chroniques, d'interview, l'activité webradio demande un travail important en amont autour de l'écriture de l'émission. Diffusée en numérique sur internet, la webradio, outil médiatique complet, permet de conjuguer différents modes d'expression et de toucher un vaste public d'auditeurs à travers le monde.

Il existe plusieurs formes de radios scolaires. La Mlf encourage vivement la présence d'un média scolaire dans les établissements de son réseau. Dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information, le ministère de l'Éducation nationale en a fait une priorité, demandant que soit créé au sein de chaque collège et lycée, un média (journal, radio, plateforme collaborative). Afin d'aider les enseignants à se lancer dans cette appropriation d'un média, la Mlf a mis en place depuis 2015 des formations à la webradio dès le primaire, auprès des enseignants et des élèves, pour des réseaux volontaires (Maroc, Liban, Espagne, Italie, Éthiopie, États-Unis).

Animées par Thierry Riera, journaliste Radio France, ces formations s'appuient sur les conditions du direct et le format journalistique.



En savoir +
www.mlfmonde.org/dossiers/webradio

“ Le plurilinguisme, l'autonomie, la citoyenneté, l'expression, sont des objectifs majeurs de cette action, sans oublier le plaisir, essentiel pour bien apprendre ! ”



Studio de webradio de l'école internationale de New York (EINY)



Lors du séminaire 2017 des écoles d'entreprise de la Mlf, sept enseignants venus d'établissements de Chine, de Norvège, d'Écosse, du Nigeria et de Guinée Équatoriale, ont suivi une master class animée par Thierry Riera, journaliste à Radio France.



En savoir +
bit.ly/master-class-ee



Index

Académie de Dijon 36-38, 40
 Académie de Caen 38-40
 Académie de Paris 30-32
 Afrique 21-26
 Anciens élèves 42-44
 APB 34-36, 40, 41, 43
 Attractivité 8, 19, 28-29, 30-32, 33-44, 55
 Autonomie de l'élève 41, 43, 47, 49, 66, 69, 88
 Baccalauréat 8, 12, 35-36, 38, 63
 Baccalauréat international 3
 Bilinguisme 14-15, 74-76
 Chef d'établissement (rôle du) 30, 40-42, 56
 Citoyenneté 22, 47, 50, 88
 Classe inversée 60-64
 Classes préparatoires 31, 36-40
 Compétences (des élèves) 9-10, 15, 47, 48-49, 57, 60-63
 Concurrence de l'offre éducative 8, 13, 18
 Connaissances (des élèves) 9, 27, 46-47, 62, 69, 83-84, 87
 Coopération 69, 54-57
 Coopération (entre recherche et monde scolaire) 80
 Différenciation 61, 63
 École de demain 8, 60-61, 77-80

École inclusive 47
 Séminaire des écoles d'entreprise 11-12, 68-70, 77-84, 88
 Éducation artistique 26, 68-70
 Éducation aux médias et à l'information 88
 Enseignant (métier d') 7, 10, 16, 48-50, 51-52, 56, 84
 Enseignant (rôle de l') 43, 55, 59, 62, 64, 66, 83
 Enseignement supérieur 16, 18-19, 24-26, 27-29, 30-32, 34-36, 37-40, 64
 Esprit critique 15, 41, 43, 46-47, 53, 66, 71
 États-Unis 8, 14-15, 21-22, 71
 Étudiants étrangers en France 35-36
 Europe 27-29, 32, 48, 63
 Évaluation par les pairs 63
 Évaluation positive 50
 Expatriation 11, 14
 Filières technologiques 34, 38
 Formation (des enseignants) 10, 54, 56-59, 88, 64, 78, 85
 Francophonie 3-6, 15, 18-20, 21-26, 28-29, 30
 Grandes écoles 29, 31, 37-40
 Humanisme 6, 7, 26, 27, 29, 46
 Humanités 16, 17, 22, 23-26, 46, 65-67
 Influence culturelle 3, 4, 8, 10, 30, 32, 35
 Innovation 10, 29, 54-64, 84-87
 Interdisciplinarité 65, 67, 68
 Laïcité 2, 3, 15, 46, 50
 Langue anglaise 4, 6, 14-15, 16, 21, 23, 24, 26, 32, 37, 44
 Langue arabe 2-6, 21, 44
 Langue chinoise 14, 15, 23
 Langue française 1, 2-6, 7, 8, 14-15, 18-20, 21-26, 27, 30
 Liban 2-6, 42, 43
 Lien secondaire-supérieur 18, 35, 43, 52, 78
 Littérature 5, 46, 65-67, 68, 70
 Lycée français international 4, 8, 73
 Maroc 16-17, 43
 Maternelle 15, 45, 46, 48-50, 58, 64, 74-76, 82
 Mobilité internationale 1, 8, 9, 11-12, 13-15, 17, 35-36, 41, 43-44, 56, 73
 Monde arabe 2, 5, 16-17
 Mondialisation 1, 6, 8, 9, 11-12, 21-26, 27, 28
 Neuromythes 81, 82
 Neurosciences éducatives 77-84, 85
 Numérique 1, 4, 9, 16, 20, 47, 54-67, 70, 71, 85, 86
 Orientation 31, 33, 34-36, 38, 40-44
 Parcours Avenir 34, 41, 47
 Parents 11-12, 35, 37, 38, 40, 43, 46, 47, 48-50, 57, 58, 59, 68, 77, 82, 83, 87
 PEAC 68-70
 Philosophie 5, 25, 26, 45, 46, 51-53, 62

PISA 28, 31
 Plurilinguisme 4, 11-12, 15, 32, 44, 88
 Recherche (universitaire, scientifique) 16, 21-25, 29, 32, 35, 39, 54-56, 57, 62, 65-67, 73-87
 Réussite des élèves 10, 15, 73
 Salle de classe (aménagements) 58, 60, 64
 SAT 14
 Savoirs 16, 21, 25, 29, 32, 41, 51, 52, 60-63, 65, 80
 Sciences cognitives 74-87
 Société de la connaissance 9-10, 54-55
 Statut de l'erreur 79, 86
 Tutorat 35, 38, 39, 40
 Universalité 17-20
 Université 16, 20, 27, 28, 36
 Vie étudiante 37
 Vie scolaire 41, 43

Sigles

APB > Admission post-bac
AUF > Agence universitaire de la Francophonie
BTS > Brevet de technicien supérieur
CPGE > Classe préparatoire aux grandes écoles
CRI > Centre de recherches interdisciplinaires
DUT > Diplôme universitaire de technologie

ECTS > Système européen de transfert et d'accumulation de crédits
ENS > École normale supérieure
ESSEC > École supérieure des sciences économiques et commerciales
HEC > École des hautes études commerciales
INA > Institut national de l'audiovisuel
INSERM > Institut national de la santé et de la recherche médicale
IUFM > Institut universitaire de formation des maîtres

IUT > Institut universitaire de technologie
L2 > Langue 2
Labex > Laboratoire d'excellence
Mlf > Mission laïque française
Obvil > Observatoire de la vie littéraire
OCDE > Organisation de coopération et de développement économiques
Onisep > Office national d'information sur les enseignements et les professions
ONU > Organisation des Nations Unies

OSUI > Office scolaire et universitaire international
PEAC > Parcours d'éducation artistique et culturel
PISA > Programme international pour le suivi des acquis des élèves
UPCM > Université Pierre et Marie Curie
STS > Section de technicien supérieur
Unesco > Programme des Nations unies pour l'éducation la science et la culture

Comment utiliser les QR codes ?



Téléchargez une application gratuite telle que « *Flash-code* ». Grâce à l'application, flashez le QR code avec votre smartphone et accédez aux ressources.

Remerciements

Rida Abdallah, Ancien élève du lycée franco-libanais Mlf Verdun de Beyrouth

Jean-Pierre Agati, Directeur d'école

Philippe Aldon, Directeur délégué aux Affaires internationales et européennes au Cned

Didier Alexandre, Professeur de littérature française, directeur du labex Obvil

Pascale Alexandre, Professeure des universités, Université Paris Est Marne la Vallée

Frédérique Alexandre-Bailly, Rectrice de l'académie de Dijon, Chancelière des Universités

Nowaki Asada, Enseignante à l'École internationale de New York

Catherine Becchetti-Bizot, Inspectrice générale de l'Éducation nationale

Catherine Bellus, Provisseuse du groupe scolaire Louis-Massignon de Casablanca

Amin Ben Maiz, chargé de mission au MEAE

Antoine Berterottiere, Project Manager, Pathé live

Audrey Bertin, Directrice de l'École Paul Pascon de Laâyoune

Michelle Bertrand, Directrice des événements scolaires à l'École internationale des Nations Unies

Laura Betz, Chargée de mobilité internationale pour Renault

Jean-Michel Blanquer, Directeur général du groupe ESSEC

Louise Bouclier, Berlitz

Hélène Boutin, Conseillère de Scolarité chargée de la coordination des établissements à l'étranger au Cned

Sophie Briquet, responsable du projet Ersilia

Claire Brisset, présidente du concours *C'est ton droit!*

Jane Camblin, Directrice générale de l'École internationale des Nations Unies

Ronald Canuel, Président directeur général de l'association canadienne d'éducation

Claude Carpentier, IPR honoraire

Clotilde Chauvin, Chargée de mission et de formation Médiathèques réseau Mlf / OSUI

Marie-Christine Clément-Bonhomme, Directrice du développement international Canopé

Jean-Michel Coignard, Directeur de l'académie de Paris

Marianne de Brunhoff, Déléguée aux relations européennes et internationales (MENESR)

Jean-Paul de Gaudemar, Recteur de l'Agence universitaire de la francophonie

Bénédicte de Montlaur, Conseillère culturelle auprès de l'Ambassade de France aux États-Unis

François Delattre, Ambassadeur de France auprès des Nations Unies

Sofya Denoun, Ancienne élève du groupe scolaire OSUI Louis-Massignon de Casablanca

Arnaud Desjardin, Directeur de l'enseignement scolaire au Cned

Mamadou Diouf, Enseignant-chercheur à Columbia University

Florence Duguet, Déléguée aux actions internationales AFM-Téléthon

Cristina Gallach, Secrétaire générale adjointe à la communication et à l'information aux Nations Unies

Christophe Gallais, Provisseur du Lycée français Molière de Saragosse

Caroline Ghienne, Educ'Arte

Patricia Glasel, Directrice Berlitz Departement Consulting

Joëlle Gonthier, Plasticienne

Sandra Habib, Ancienne élève du lycée français Mlf d'Alexandrie (vidéo)

Marwan Hamadé, Ministre de l'Éducation nationale du Liban

Clothilde Hanoteau, Responsable Service Coaching Orientation de la revue *L'Étudiant*

Julie Higounet, Conseillère pédagogique Mlf America

Aurore Jarlang, Chargée de mission Canopé

Thierry Karsenti, Professeur à l'université de Montréal, chaire de recherche du Canada sur les technologies en éducation

Éric Krop, Provisseur du lycée franco-libanais Mlf Verdun de Beyrouth

Ida Kummer, Directrice de la section française internationale de l'École internationale des Nations Unies

Alexandre Lafon, Directeur adjoint Mission du centenaire

Jérôme Le Bars, Provisseur du Lycée français d'Alexandrie

Gaël Le Dréau, Chargé du développement international (Canopé)

Marcel Lebrun, Professeur, conseiller en technologie de l'éducation à l'institut de pédagogie universitaire et des multimédias de Louvain

Guillaume Lion, Conseiller-expert à la direction du numérique pour l'Éducation

Jean-François Lopez, Conseiller pédagogique MlfAmerica

Elsa Meyer, Educ'Arte

Paul Mathias, Inspecteur général de l'Éducation nationale, doyen du groupe philosophie

Mélody Mendoza, Chargée de mobilité internationale pour Renault

Jean-Marc Merriaux, Directeur général du réseau Canopé

Bertrand Monthubert, Président de Campus France

Nicolas Moreau, Responsable du Service scalarité internationale, Total Global Human Ressources Services

Jean Pautrot, vice-président de la Mission laïque française

Gilles Pécout, Recteur de région académique Ile-de-France, Recteur de l'académie de Paris, Chancelier des universités

François Perret, Président Mlf/OSUI

Gilles Pétreault, Inspecteur général de l'Éducation nationale

Christian Philibert, Formateur conseil, membre du GRENE

Jorge Porta, Ancien élève du lycée Molière Mlf de Saragosse

Michel Quéré, Directeur de l'Onisep

Anne-Marie Ragot, Professeure honoraire de l'Université de Cergy Pontoise

Delphine Regnard, Cheffe de projet Éduthèque

Jean-Pierre Remond, IEN honoraire

Thierry Riera, journaliste et formateur webradio

Sébastien Raphaelian, Coordonnateur pédagogique à l'École internationale des Nations Unies

Florence Robine, Directrice générale de l'Enseignement scolaire

Denis Rolland, Recteur de l'académie de Caen, recteur de la région Normandie, Chancelier des universités

Claude Ronxin, Présidente du concours de nouvelles mlfmonde

Marie Soulié, Professeure de français

François Taddei, Directeur du Centre de recherches interdisciplinaires (CRI), Paris (vidéo)

Pascale Toscani, Maître de conférences en psychologie cognitive, faculté d'Éducation de l'université UCO d'Angers, directrice du Groupe de recherche en neurosciences éducatives (GRENE)

Mohamed Tozy, Directeur de l'École de la gouvernance de Rabat (vidéo)

Delphine Vernozy, Agrégée de lettres modernes, post-doctorante au sein du Labex Obvil

Christine Vidal, Directrice adjointe Le Bal

Les chefs d'établissement, directeurs administratifs et financiers, les directeurs d'école, les professeurs du réseau mlfmonde.

Yvon Adjibi, Léa Attar, Samuel Bitsch, Aude Buclon, Michel Bur, Gaëlle Charcosset, Dominique Collado, Stéphane Colonna, Jérôme Dubois, Sophie Ferré, Damien Guesdon, Souraya Mamodaly, Maxime Michel, Alexis Oukkal, Erwan Rougeux, Jeannie Trainoir, ainsi que l'ensemble des personnels du siège de la Mission laïque française.

Ainsi que :

L'équipe de l'École internationale des Nations Unies

Muriel Samama, Erika Elisabeth et l'équipe de Harlem Spirituals

Samuel Kingfisher et son équipe audiovisuelle

Victor Ferreira

Enfin, mention spéciale aux élèves du réseau mlfmonde, présents et engagés au cœur du congrès 2017. Merci à eux !



Rédaction et administration



9 rue Humblot
75015 Paris F
+33 1 45 78 61 71
accueil.mlf@mlfmonde.org
www.mlfmonde.org

Directeur de la publication
Jean-Christophe Deberre

Rédacteur en chef
Michel Bur

Secrétaire de rédaction
Aude Buclon

Rédacteurs
Frédérique Alexandre-Bailly,
Jean-Michel Blanquer,
Aude Buclon,
Michel Bur,
Gaëlle Charcosset,
Dominique Collado,
Jean-Christophe Deberre,
Mamadou Diouf,
Jean-Paul de Gaudemar,
Marwan Hamadé,
Ida Kummer,
Paul Mathias,
Maxime Michel,
Gilles Pétreault,
Anne-Marie Ragot,
Jean-Pierre Remond,
Florence Robine,
Denis Rolland,
Pascale Toscani,
Mohamed Tozy.

Conception graphique/mise en page
Alexis Oukkal

Impression
Lettering

© Mars 2018



Crédits photographiques

©Victor Ferreira
©mlfmonde/DR
©mlfmonde/Mario Zanaria
©Steve Cadman
©Petite école d'Hydra (Alger)
©Lycée français de Stavanger
©Lycée international franco-américain de San Francisco,
©Lycée français international Louis Massignon (Casablanca),
©Agence universitaire de la Francophonie
©Bibliothèque de Troyes (*Cours de théologie à la Sorbonne. Enluminure, fin du xv^e siècle. Ms 129, fol. 32 Troyes*)
©A Carse
©Augustin13
©Dallas International School
©Kirt
©Karldupart
© Musée de la Tapisserie de Bayeux (*Détail de la tapisserie de Bayeux, entre 1066 et 1082*)
©Collège français Jules Verne (Tenerife)
©Lycée français Mlf (Al Khobar)
©École franco-américaine de Rhode Island (Providence)
©Lycée français de Palma,
©Lycée français international Elite de Beyrouth
©Lycée OSUI André-Malraux (Rabat)
©Lycée français Mlf René Verneau (Gran Canaria)
©mlfamerica
©École française de Florence - Mlf Lycée Victor Hugo
©École internationale de New York (EINY)
©Roger Pic
© freepik.com
© D. R.

mission
laïque
française

osui

9 rue Humblot

F - 75 015 Paris

T +33 (0) 145 786 171

F +33 (0) 145 784 157

www.mlfmonde.org

Plus d'un siècle au service de l'éducation dans le monde

Over a century
in the service
of education
worldwide

.....

Más de un siglo
al servicio de
la educación
en el mundo

.....

أكثر من قرن
في خدمة التعليم
حول العالم

Chaque année, la Mission laïque française et l'Office scolaire et universitaire international réunissent l'ensemble des personnels de direction de leurs établissements scolaires, pour questionner les défis que l'enseignement français à l'étranger doit relever dans un monde de plus en plus marqué par la concurrence internationale.

Le congrès organisé à New York en avril 2017, et dans son sillage, le séminaire qui a réuni en juillet de la même année directeurs et enseignants des écoles d'entreprise du réseau mlfmonde, ont été construits comme des réunions de réflexion ouverte, prospective et ambitieuse pour mesurer la valeur de l'enseignement français dans le monde, et les chances qu'il aura, dans les années à venir, de conserver sa place, et à quelles conditions.

Cet ouvrage composé d'articles signés et de textes issus des transcriptions des conférences données lors des deux rendez-vous annuels de l'association, se lit comme un prolongement de cette réflexion qui, en soutien au travail accompli au quotidien par les artisans du réseau mlfmonde, contribue à dessiner ce que sera un établissement scolaire français dans le monde de demain.



congres.mlfmonde.org/new-york2017

