

09 _ 2023

RAPPORT

**Pour une école
du « nous »**

**Vivre l'altérité à l'école,
le pari gagnant d'une Nation**

_Cathy Racon-Bouzon

_Tarik Ghezali

Fondation
Jean Jaurès
ÉDITIONS



Cathy Racon-Bouzon a été députée de 2017 à 2022, vice-présidente de la commission des Affaires culturelles et de l'Éducation à l'Assemblée nationale. Experte associée de la Fabrique du Nous, elle est l'auteurice d'un projet de loi sur les alliances innovantes au service de l'intérêt général.

Tarik Ghezali est cofondateur de la Fabrique du Nous, fabrique d'idées et de projets pour une société plus fraternelle. Expert en innovation sociale, il développe depuis plus de quinze ans des projets au service du bien commun, notamment dans le champ de l'éducation et du lien social.

Introduction

« Qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? Ce qui libère et unit. »

OLIVIER REBOUL¹

Le rôle de l'école dans notre société est soumis à des enjeux politiques, idéologiques et économiques qui contribuent à écrire son histoire au fil du temps.

Réduire l'ignorance ou réduire les inégalités sociales ? Transmettre un savoir ou apprendre à devenir citoyen ? Apprendre à réfléchir ou former un futur travailleur ? La question de l'enseignement et de sa mission fondamentale n'en finit pas de faire débat.

Un rapide travelling arrière dans l'histoire de son évolution nous montre que l'école s'est construite en répondant tout à la fois au besoin d'émancipation individuelle et aux enjeux de développement économique du pays. De l'école du Moyen Âge aux lois Ferry, qui la rendent laïque, obligatoire et gratuite, du projet d'instruction de Condorcet à la loi Haby, qui instaure le principe du collège unique, l'histoire nous dit que si la quête de liberté par l'accès au savoir est au cœur du projet de l'école, force est de constater que c'est quand la formation des élites ne suffit plus pour alimenter l'économie de la France que d'autres écoles s'ouvrent et que l'instruction des classes populaires devient à l'ordre du jour.

Sans jamais renier sa vocation originelle, le mandat de l'école évolue avec son époque et doit s'adapter aux enfants qui la composent et aux défis que traverse la société, en s'intéressant au développement de l'individu comme du collectif.

Si la lente démocratisation de l'école a permis l'avènement d'une école « pour tous », quels que soient son genre, son milieu social, son origine, sa religion,

ses dispositions physiques et intellectuelles et même sa nationalité, se pose régulièrement la question de son organisation. Doit-on au sein de cette école « pour tous » défendre avant tout l'idée d'une école « pour chacun » ? Peut-on laisser prospérer un système à plusieurs vitesses et accepter des écoles à géométrie variable ? Ou doit-on, au nom d'une école unique, créer les conditions de la mixité sociale et scolaire qui seraient bénéfiques à tous ?

La question de la mixité sociale et scolaire comme réponse potentielle aux problèmes actuels de l'école cristallise, à elle seule, toutes les crispations autour du système éducatif français. Un enjeu égalitaire et moral pour certains, le « massacre » de l'école publique pour d'autres.

Nivellement par le bas et mauvaises fréquentations contre égalité des chances et harmonie sociale : les partisans de chaque camp s'affrontent et s'étripent par voie de presse sur l'autel de leur idéologie respective, imposant ainsi un débat souvent binaire et caricatural, et le blocage de toutes mesures visant à améliorer notre système éducatif.

Ne jetons la pierre à personne !

Parents, nous ne souhaitons que le meilleur pour nos enfants et nous traversons toutes et tous ces zones de turbulences où nous préférerions ne pas nous appliquer à nous-mêmes ce qui nous semble pourtant bon pour les autres.

Acteurs engagés, nous aimerions croire en la possibilité d'un chemin élargi, d'une voie possible et

1. Alain Kimmel, « Olivier Reboul, La Philosophie de l'éducation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 29, avril 2002, pp. 24-25.

réconciliée pour dépasser les blocages idéologiques et nous extraire d'un *statu quo* qui nuit à l'éducation de nos enfants et plus largement à la cohésion de la société française.

Deux mois après que la France a été le théâtre d'émeutes urbaines révélant une société particulièrement clivée et fracturée, à un moment où le sentiment de solitude est de plus en plus marqué, l'école peut (re)devenir ce lieu d'apprentissage de l'altérité, du « vivre avec d'autres », pour le bénéfice de tous et la réussite de chacun.

Une nouvelle génération qui, dès le plus jeune âge, apprend et vit l'altérité – l'altérité sous toutes ses formes – « s'approprie » son entourage, au sens philosophique du terme : devient Autre, ce moi qui n'est pas moi, au contact de.

L'école du nous est une école qui permet à chaque élève de vivre tout au long de sa scolarité, de la maternelle au baccalauréat, des expériences positives et marquantes de l'altérité, au sein de la classe, dans l'école, hors de l'école, ponctuellement ou dans la durée, mais de manière répétée. Cette école du nous peut prendre des formes très variées, avec un infini de possibles, mais toujours de manière sensible, concrète et coopérative autour d'un présupposé commun : se rencontrer, faire ensemble pour apprendre à mieux vivre ensemble. L'école du nous, c'est l'école de la République, ni plus ni moins, avec ses droits et ses devoirs. Elle vise à renforcer la cohésion sociale de la société, en préparant davantage les nouvelles générations au « bien vivre ensemble », tout en leur permettant aussi de développer des compétences clés pour leur futur et pour le futur de notre pays.

Nous sommes convaincus que l'apprentissage et l'expérience de l'altérité cultivés dès le plus jeune âge sont à la fois indispensables, efficaces et réalisables.

Indispensables à un moment où le repli sur soi, la peur de l'autre et de l'avenir, la solitude et la défiance s'accroissent. Ce n'est pas un luxe, mais un impératif : nous devons apprendre à nous mélanger ou nous sommes condamnés à nous déranger.

Efficaces pour le développement individuel des enfants et des futurs adultes (à travers l'acquisition des compétences psychosociales), mais aussi pour le développement économique de notre société (améliorer le niveau scolaire du plus grand nombre augmente la productivité du pays), l'école du nous vise aussi le bien-être de toute la communauté éducative (climat scolaire apaisé, diminution des violences à l'école, etc.).

Réalisables, enfin, car il existe déjà différentes manières de faire l'école du nous, aussi bien dans le primaire que dans le secondaire.

Apprendre à vivre ensemble dans une société démocratique et républicaine est, avec la transmission des savoirs, au cœur de la mission de l'école : le socle commun des compétences décline les compétences sociales et civiques à acquérir (sens du dialogue, de la responsabilité, travail en équipe, respect des autres, refus des stéréotypes et des discriminations...) ; la communauté éducative dans son ensemble est déjà à la manœuvre pour former les citoyens de demain.

Une dynamique ambitieuse pour renforcer cette école du nous est à notre portée, grâce aux nombreuses initiatives qui œuvrent déjà en ce sens et apportent la preuve non seulement de leur efficacité, mais aussi de leur amplification possible à grande échelle, dans des coûts sobres et limités. Elle s'inscrit dans la volonté politique actuelle affichée de « partir du terrain pour rénover notre école » et d'engager ainsi « une révolution copernicienne »¹.

Qu'elles soient initiées par l'institution, imaginées par les établissements ou inspirées par un tissu associatif florissant en matière d'éducation, les tentatives pour favoriser les rencontres entre élèves aux réalités différentes sont fort heureusement déjà nombreuses.

L'institution d'abord : de l'école inclusive permettant la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap, devenue une politique publique à part entière², aux classes UP2EA qui accueillent au cœur des établissements les enfants

1. Propos extraits du discours de la Sorbonne prononcé par le président de la République en septembre 2022.

2. En vingt ans, le nombre d'enfants handicapés scolarisés dans les écoles a été quasiment multiplié par quatre, mais beaucoup reste à faire.

allophones, parfois scolarisés pour la première fois à l'occasion de leur arrivée en France, en passant par le « parcours citoyen de l'élève », qui, de l'école au lycée, « concourt à la transmission des valeurs et principes de la République et de la vie dans les sociétés démocratiques¹ », l'Éducation nationale multiplie les programmes et actions visant à renforcer le vivre-ensemble à l'école. Il s'agit de donner corps et vie à ce que le socle commun de compétences de l'Éducation nationale pose comme un rôle majeur de l'école (code de l'éducation, article 1. D. 122-1 : la formation de la personne et du citoyen).

Au cœur de sa mission fondamentale d'éducation, le vivre-ensemble à l'école peine néanmoins parfois à devenir le bien vivre-ensemble. Faute de moyens humains et financiers suffisants, de temps disponible pour les enseignants, dont les missions ne cessent de croître, de coordination aussi pour une institution trop souvent organisée pour travailler en silo, l'apprentissage de l'altérité tout au long du parcours scolaire ne peut pas être la seule responsabilité de l'école et de ses enseignants dévoués.

Le monde associatif s'est ainsi également largement emparé de cette question en développant ces dernières années de nombreux dispositifs permettant de favoriser la rencontre avec l'autre et par conséquent avec soi-même. Tantôt pour créer les conditions de la rencontre, parfois pour la mettre en musique, souvent pour outiller les enseignants et enrichir leur pratique sur le long terme, les dispositifs imaginés par les partenaires de l'école plantent eux aussi les graines d'une école du nous en plein devenir. Enseignants et associations, mais aussi parents, dont le rôle de co-éducateur est déterminant, doivent faire équipe au service des élèves, dans le but commun et partagé de leur faire vivre des expériences d'altérité sous toutes ses formes.

Il existe déjà un fil rouge puissant qui relie ces initiatives et qui ne demande qu'à être tricoté pour recoudre une école plus fraternelle. L'école du nous assume une pluralité d'approches, de chemins, de possibles : il ne s'agit pas de juger telle solution

meilleure qu'une autre, l'important c'est d'entrer dans le chemin de l'école du nous, de progresser ensemble et de permettre à un maximum de personnes, d'élèves, de parents, de professeurs de l'emprunter.

Il s'agit aussi de sortir d'une approche fondée uniquement sur l'enjeu de la mixité sociale, même si cet enjeu est fondamental, pour intégrer toutes les altérités humaines : sociale, culturelle, cognitive (troubles dys, troubles de l'attention, troubles neurovisuels...), physique (handicap, maladie, obésité...), linguistique...

L'école du nous doit néanmoins veiller à garantir, d'une part, les bonnes conditions de cet apprentissage – se mélanger, cela ne va pas de soi, cela se prépare, s'accompagne, s'organise – et à inscrire, d'autre part, ce brassage des singularités dans un ciment républicain global et commun, en évitant les deux écueils d'une forme de « tribalisme » communautaire et de l'universalisme abstrait.

Si nous sommes convaincus de cela, la société dans son ensemble ne l'est pas encore.

Notre démarche poursuit une triple ambition :

- démontrer qu'elle est indispensable et efficace, car il existe des preuves tangibles de sa valeur et de son utilité ;
- comprendre en profondeur l'école du nous qui existe déjà, mieux la décrypter, la rendre plus visible et la « raconter » ;
- proposer une école du nous réalisable et développable, en identifiant les freins et les leviers de développement pour construire un programme global et systémique qui embrassent les différentes initiatives dans leur ensemble, tout en permettant aux établissements, aux professeurs qui souhaiteraient « fabriquer plus de nous » de le faire sinon facilement, du moins efficacement.

Même si c'est l'école dont nous rêvons pour nos enfants, l'école du nous, ce n'est pas l'expression d'un idéal, mais un pari gagnant pour la Nation pour chaque citoyen comme pour notre collectif républicain.

1. <https://eduscol.education.fr/1558/le-parcours-citoyen-de-l-eleve>

L'école du nous est indispensable

« Nous devons apprendre à vivre ensemble comme des frères, sinon nous allons mourir tous ensemble comme des idiots. »

MARTIN LUTHER KING¹

Parce que la société se délite et que l'école n'y échappe pas : il y a urgence à agir et à agir fortement !

La France est fracturée comme jamais

Le premier adjectif choisi par les Français pour qualifier la France est « divisée », selon une étude de MIC Report-Destin commun de février 2022² : 70 % des Français pensent que leur pays est divisé quand seulement 50 % des Allemands et 54 % des Anglais sont d'accord.

La cohésion sociale est en déclin en France et en Europe. Alors que les Français avaient ressenti de la solidarité durant la première vague épidémique, ils pensent aujourd'hui que « c'est chacun pour soi » et partagent la vision d'une société fracturée. En février 2019, 61 % des Français pensaient que leurs différences ne les empêchaient pas d'avancer ensemble, en 2022, ils sont 56 %, une majorité, à penser que les différences entre les Français sont trop importantes pour que nous puissions continuer à avancer ensemble.

La crise sociale des « gilets jaunes » a mis en exergue les inégalités économiques et sociales qui

divisent notre pays ; cette protestation populaire comme manifestation de la frustration et du mécontentement d'une partie de la population envers les politiques économiques témoigne également d'une peur du déclassement et d'un manque de confiance en l'avenir. Dans un pays où il faut six générations pour sortir de la pauvreté, selon un rapport de l'OCDE de 2018³, un des plus mauvais scores de la zone, les Français craignent de rester figés, victimes d'une mobilité sociale au ralenti.

Dans une autre mesure, la contestation autour de la réforme des retraites en est aussi l'expression. Les crises sociales traversées par notre pays ces dernières années illustrent « l'archipélisation⁴ » de la France et les tensions qui s'installent entre ceux qui concentrent les ressources économiques, culturelles et éducatives dans certaines régions, souvent dans les grandes villes, tandis que d'autres endroits, en particulier les zones rurales et périphériques, ont le sentiment légitime d'avoir moins d'opportunités. Cette fragmentation économique entraîne une fragmentation sociale, où les individus se regroupent en fonction de leurs intérêts communs, de leurs identités culturelles ou de leurs statuts socio-économiques, créant ainsi des communautés isolées, avec le risque de ne plus faire société.

La colère exprimée dans la France de 2023 révèle aussi la perception d'un décalage entre les élites politiques et la population. Cela soulève des questions

1. Discours du 31 mars 1968.

2. *France 2022. Naviguer en eaux troubles*, Destin Commun, 2022.

3. *L'ascenseur social en panne ? Comment promouvoir la mobilité sociale*, OCDE, 4 mai 2019.

4. Jérôme Fourquet, *L'Archipel français. Naissance d'une nation multiple et divisée*, Paris, Seuil, 2019.

sur la représentativité politique et la confiance dans les institutions gouvernementales. La France traverse, comme de nombreux pays en Europe, une fatigue démocratique marquée par une augmentation à chaque élection de l'abstention et du vote blanc, notamment chez les jeunes, qui se reconnaissent de moins en moins dans leurs représentants politiques et dans leur manière d'exercer le pouvoir. La perte de confiance dans les institutions politiques, les médias ou les élites peut conduire à une méfiance accrue envers ceux qui sont perçus comme faisant partie d'un groupe établi ou privilégié. Cela peut renforcer les dynamiques tribales où les individus se tournent vers des groupes plus restreints avec lesquels ils se sentent en phase.

Ces fractures sociales et économiques ainsi que la crise de confiance dans la vie politique sont des facteurs explicatifs de l'émergence des mouvements politiques radicaux ou populistes et de la polarisation de la vie politique. L'augmentation du vote en faveur des extrêmes, la radicalité dans les discours, le recul de la pensée nuancée et de la recherche de consensus illustrent une polarisation croissante de la société sur les questions d'identité et d'écologie notamment, révélant un fossé entre les différents groupes sociaux.

L'opposition minoritaire, mais virulente, voire violente, d'une partie de la population à la vaccination contre le Covid-19 illustre bien l'usure de notre contrat social français et la crispation des individus sur leurs intérêts propres au détriment de l'intérêt collectif.

Les médias et les réseaux sociaux jouent un rôle important dans la polarisation de la vie politique et la tribalisation de notre société. Ils peuvent parfois présenter des informations biaisées ou donner une plateforme disproportionnée à des voix extrêmes, ce qui peut renforcer les clivages et alimenter les polémiques. En permettant aux individus de s'engager dans des espaces d'information et de communication sélectifs, les réseaux sociaux permettent également la formation de bulles d'opinion, où, enfermés

dans leur algorithme, les individus sont exposés principalement à des perspectives et des idées similaires aux leurs, renforçant ainsi les divisions.

Identité sociale et culturelle, affiliation politique ou intérêts communs : la tendance à la division et à la polarisation de la société est massive. Dans la France de 2023, les individus s'identifient fortement à leur groupe d'appartenance et sont souvent réticents à interagir avec des personnes extérieures à leur groupe, interrogeant ainsi la vitalité de nos valeurs républicaines.

Les solitudes explosent, notre société française se recroqueville

« L'homme est l'unique être qui se sente seul, et qui cherche l'Autre. Sa nature [...] est de chercher à se réaliser dans l'Autre. L'homme est nostalgique et en quête de communion. C'est pourquoi, lorsqu'il se sent lui-même, il se sent comme absence de l'Autre, comme solitude¹. »

L'étude ViaVoice-Bloomtime menée en mai 2023 pour la Fondation Jean-Jaurès dépeint ce qui se révèle être un nouveau mal français : le sentiment de solitude². Qu'elle soit objective ou subjective, la solitude constitue une préoccupation croissante pour une partie de la population française : 37 % des répondants craignent d'être davantage seuls dans les années à venir.

Les données sont massives : près de la moitié des Français (46 %) déclarent se sentir seuls. Ces personnes qui se sentent seules sont en priorité des jeunes (18-24 ans : 71 %), des personnes modestes (revenus inférieurs à 1 000 euros : 67 %) et des habitués des réseaux sociaux (utilisateurs quotidiens de cinq réseaux sociaux au moins : 79 %) ; comme si les réseaux sociaux, loin de combler les solitudes, constituaient au contraire une réponse à un manque.

Si la pandémie de Covid-19 a considérablement abîmé les relations entre les gens, entraînant une

1. Octavio Paz, *Le Labyrinthe de la solitude* suivi de *Critique de la pyramide*, Paris, Gallimard, 1972, p. 200 [1950].

2. Adrien Broche, François Miquet-Marty et Lucia Socias, *De la solitude choisie à la solitude subie. Enquête sur une « socio »*, Fondation Jean-Jaurès, 29 juin 2023.

mise à distance de l'autre, le sentiment de solitude des Français et leurs difficultés à renouer des relations avec d'autres révèlent des difficultés relationnelles plus profondes, une pathologie du lien dans la société appelant de nouvelles réponses.

Illustrant ainsi le besoin fondamental d'être utile aux autres, pour de nombreux jeunes, la solitude survient dès qu'ils éprouvent un sentiment d'inaction, d'inutilité ou de vide.

« J'éprouve ce sentiment de solitude quand je n'ai rien à faire, je sens que je suis inutile. Donc pour moi, la solitude c'est l'absence de but profond, le sentiment que l'existence est vaine. J'associe la crainte de ne servir à rien, et même pire, de faire du mal autour de soi au sentiment de solitude. »
(Étudiant, 22 ans, Île-de-France)¹

D'autres solitudes trouvent leur source dans un malaise relationnel ou dans l'incommunicabilité des ressentis, des vécus. L'indifférence de l'autre ou son inaccessibilité – comme si l'autre, quel qu'il soit, ne pouvait entendre, comprendre ce que vit chacun – peut se traduire par une envie de repli sur soi, voire plus profondément par une « peur du monde ».

La question des nouvelles relations avec les autres est au cœur de nombreux débats contemporains, notamment avec l'essor du numérique et la mondialisation des échanges. Beaucoup estiment que deux valeurs préalables doivent prévaloir, pour permettre le succès de ces « relations humaines retrouvées », pour « améliorer les échanges, les rencontres, le lien entre les gens » : davantage de « respect » entre les gens (66 %), davantage d'« écoute » (54 %).

Pour « favoriser les échanges, les rencontres, le lien entre les gens », les actions de solidarité, les actions « utiles aux autres » représentent une attente forte (épiceries solidaires, groupes de soutien pour les personnes souffrant de maladies chroniques, programmes d'accompagnement pour les personnes âgées ou programmes d'aide à la recherche d'emploi pour les personnes en situation de chômage...). Les

services publics et les commerces de proximité sont également considérés comme des éléments importants dans la construction des liens sociaux. Ici, le social devient également vecteur de sociétal, en brisant les solitudes.

« Dans ma vie, les choses qui doivent évoluer sont les services publics. Il pourrait y avoir des jours où les étudiants pourraient venir participer aux services publics, faire des missions collectives, par exemple pour être utile pour la planète, pour le climat. Cela permettrait de ramener les étudiants dehors, et faire du lien social. »
(Étudiante, 19 ans, Île-de-France)

« Je crois que, concernant la solidarité, de plus en plus de personnes s'engageront pour des associations à portée sociale ou environnementale, notamment de par leurs entreprises qui favoriseront cela. J'attends de moi une plus grande utilité à la société, j'aimerais m'impliquer plus dans des associations pour aider les plus démunis et être dans une quête de sens. »
(Salarié, 23 ans, Hauts-de-France)

La France de 2023 est de toute évidence en mal de rencontres, de liens sociaux, de chaleur humaine, d'écoute, d'empathie, d'humanité... En un mot, une société en mal de fraternité. Il est urgent et important d'agir, et de le faire dès l'école, qui est une préfiguration de notre société : si on n'apprend pas à se mélanger à l'école, on est condamné à se déranger à l'âge adulte.

L'école aussi ne fabrique plus assez de commun, et les autres occasions de brassage d'enfants, comme la pratique sportive ou les colonies de vacances, voient leurs effectifs significativement chuter (en 2000, 3 millions d'enfants partaient en colonie de vacances, aujourd'hui 1 million seulement²).

De plus en plus à l'école, les inégalités se creusent entre nos enfants. À la question : « Estimez-vous que le système scolaire français assure aujourd'hui à chaque enfant la même chance de réussir sa scolarité ? », la réponse est non à 65 % selon un sondage Ifop pour la Fondation Jean-Jaurès³.

1. Tous les verbatims sont issus de l'étude d'Adrien Broche, François Miquet-Marty et Lucia Socias, *De la solitude choisie à la solitude subie. Enquête sur une « sociose »*, op. cit., 2023.
2. Magalie Bacou et Yves Raibaud, « Égalité et citoyenneté : que sont devenues les colonies de vacances ? », *La revue Foéven - Ressources éducatives*, n°172, 2016, pp. 61-63.
3. Jérôme Fourquet, « L'école est-elle encore républicaine ? », Ifop, Fondation Jean-Jaurès, octobre 2018.

Une tendance à la « ghettoïisation sociale » des établissements et une lutte contre le déterminisme social peu efficace

La récente publication des indices de position sociale (IPS), un outil mis en place en 2016 par l'Éducation nationale pour déterminer le profil social d'un élève, pointe l'absence de mixité sociale et une dynamique à l'œuvre de ségrégation sociale.

À la rentrée 2021, la proportion d'élèves qui sont enfants d'ouvriers ou d'inactifs (milieu défavorisé), qui est de 37,4 % au collège, est supérieure à 61 % dans un dixième des collèges les plus défavorisés et inférieure à 14,6 % dans un dixième des collèges les plus favorisés. De même, dans un dixième des collèges, la proportion d'enfants d'enseignants, de cadres supérieurs, de chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, ou dont le représentant exerce une profession libérale (milieu très favorisé), qui est de 23,9 % sur l'ensemble des collégiens, est inférieure à 6,6 %, alors qu'elle dépasse 44,6 % dans un dixième des collèges les plus favorisés¹. De nombreux élèves sont ainsi scolarisés dans des établissements qui ne leur permettent pas ou peu d'interagir au quotidien avec des élèves de milieux sociaux différents.

On peut s'interroger sur les conséquences d'une telle ségrégation sur la réussite scolaire : malgré les politiques éducatives visant à renforcer les moyens alloués à l'éducation prioritaire, la France est ainsi l'un des pays de l'OCDE où les déterminismes sociaux pèsent le plus sur la réussite scolaire des élèves.

Au-delà même de la réussite scolaire, dans quelle mesure est-elle aussi un frein à l'intégration sociale, à l'ouverture aux autres et à la solidarité, fondement de notre société et de notre capacité à bien vivre ensemble ? Les phénomènes ségrégatifs privent la société de talents, brident les ambitions, découragent les efforts et participent aux replis identitaires et à la violence de la société.

Une école française qui évolue à deux vitesses, avec une école privée réservée aux enfants privilégiés et une école publique accueillant tous les autres

À la rentrée 2021, 40,1 % des élèves du secteur privé sous contrat sont de milieu social très favorisé contre 19,5 % dans le public. Inversement, 18,3 % des élèves du secteur privé sous contrat sont de milieu défavorisé contre 42,6 % des élèves du secteur public².

Répartition des collèges par proportion d'élèves de milieu très favorisé et défavorisé, rentrée 2021

	Secteur	Proportion moyenne (en %)	1 ^{er} décile	1 ^{er} quartile	Médiane	3 ^e quartile	9 ^e décile
Élèves de milieu défavorisé	Public	42,6	23,8	32,6	42,6	53,4	63,8
	Privé sous contrat	18,3	5,7	10,6	19,9	29,9	39,2
	Ensemble	37,4	14,6	25,7	37,8	49,8	61,0
Élèves de milieu très favorisé	Public	19,5	5,8	9,7	15,2	23,6	34,5
	Privé sous contrat	40,1	12,8	18,8	29,4	46,0	63,9
	Ensemble	23,9	6,6	10,9	17,4	28,6	44,6

Lecture : en 2021, 10 % des collèges publics ont moins de 23,8 % d'élèves de milieu social défavorisé, et 10 % en ont plus de 63,8 %. La proportion d'élèves de milieu défavorisé dans les collèges publics, pris dans leur ensemble, est de 42,6 %.

Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat.

Source : DEPP, Système d'information Scolarité.

Réf. : Note d'Information, n° 22.26. DEPP

1. Marine Guillerm et Olivier Monso, « Évolution de la mixité sociale des collèges », Note d'information n° 22.26, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, juillet 2022.

2. *Ibid.*

Si la ségrégation sociale est stable au niveau national, l'écart entre secteurs public et privé se creuse : de plus en plus d'enfants d'origine sociale défavorisée dans le public (+6 points entre 1984 et 2012) et de plus en plus d'enfants d'origine sociale favorisée dans le privé (+10 points) selon le sondage Ifop « L'école est-elle encore républicaine ? » de 2018¹.

Alors que le privé est financé à 73 % par l'argent public, certains, comme l'économiste Julien Grenet en charge des évaluations des expérimentations de mixité sociale lancées en 2017 par le ministère de l'Éducation nationale, vont jusqu'à penser que l'État « organise sa propre concurrence ». Non contraint de respecter les règles de l'enseignement public soumis à la scolarisation obligatoire de tous les enfants présents sur le territoire français et à la sectorisation qui accompagne son organisation, l'enseignement privé, *a contrario*, bénéficie de la liberté quasi totale de sélectionner ses élèves selon leur niveau scolaire ; il n'a pas l'obligation de respecter des objectifs de mixité sociale et scolaire auquel la délégation de service public qu'il opère pour l'État pourrait le contraindre.

C'est ainsi, par exemple, que 95 % des élèves d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa), en grande difficulté scolaire, et 95 % des élèves handicapés des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) sont scolarisés dans le public.

Même s'il n'est pas contraignant, le plan annoncé par le ministre de l'Éducation nationale pour renforcer les objectifs de mixité sociale et scolaire des établissements est une avancée nécessaire. La création d'une instance de dialogue, de concertation et de pilotage de la mixité sociale et scolaire au niveau de chaque rectorat devrait permettre, si elle « embarque » l'enseignement privé, de faire progresser la mixité dans chaque bassin de vie.

Une ségrégation ethno-culturelle qu'il faut regarder en face

Parmi les élèves ayant la nationalité française, 11,8 % avaient au moins un an de retard lors de leur entrée

en sixième en 2011, mais cette proportion était quasiment trois fois plus importante (32,4 %) parmi leurs camarades étrangers. L'école de la République ne semble pas capable de remédier aux difficultés que rencontrent ces élèves immigrés ou même issus d'une immigration moins récente.

C'est ce que confirment les résultats de l'enquête PISA de 2015. Lors de ces tests, les élèves nés en France de parents étrangers, donc de la seconde génération, obtiennent en moyenne 50 points de moins que les élèves non issus de l'immigration. Plusieurs facteurs peuvent en partie expliciter ces difficultés pour les élèves nés à l'étranger : les spécificités du système éducatif français, mais aussi la concentration des territoires de vie de ces familles dans les zones urbaines sensibles (ZUS) ou encore le rapport des familles immigrées à l'école et à la scolarité.

En tout état de cause, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, l'écart constaté entre élèves de la seconde génération et non issus de l'immigration dans l'enquête PISA n'est que de 31 points en moyenne. La France rencontre donc des difficultés à faire réussir scolairement les enfants issus de l'immigration².

Des compétences du bien vivre-ensemble moins développées chez nos élèves

32 % des jeunes Français (*versus* 40 % dans l'OCDE) essaient de comprendre le point de vue d'une personne avec laquelle ils ne sont pas d'accord et 54 % (*versus* 63 % dans l'OCDE) estiment qu'il y a toujours deux points de vue sur une question. Seulement 50 % des jeunes Français (*versus* 60 % dans l'OCDE) se disent capables d'interagir avec des personnes d'autres cultures, par exemple dans un contexte stressé³.

Selon l'étude du Centre national d'étude du système scolaire (Cnesco) de 2015, la ségrégation sociale dans les établissements est associée à une série large d'indicateurs sociétaux négatifs en termes d'attitudes citoyennes, civiques, de croyance dans les institutions, de capacité de communication, de

1. Jérôme Fourquet, « L'école est-elle encore républicaine ? », sondage cité, 2018.

2. *Ibid.*

3. *Pisa 2018 Results*, OCDE, 2019.

tolérance et même de santé, dont la consommation de stupéfiants... Les séparatismes scolaire et social nuisent également aux apprentissages des élèves en difficulté. « L'absence de mixité sociale est aussi particulièrement nocive pour la construction des futurs citoyens, qu'ils soient issus de milieux socialement défavorisés ou plus aisés. La ségrégation sociale est associée à des attitudes moins citoyennes, moins tolérantes, des capacités de communication et de délibération moins approfondies, une défiance dans les institutions plus élevée [...]. La ségrégation sociale est une bombe à retardement pour la société française », prévient Nathalie Mons, ancienne présidente du Cnesco¹.

Parce que cela accélère le développement des compétences psychosociales des élèves

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit les compétences psychosociales comme « un groupe de compétences interpersonnelles qui aident les personnes à prendre des décisions éclairées, à résoudre des problèmes, à penser de façon critique et créative, à communiquer de façon efficace, à construire des relations saines, à entrer en empathie avec les autres, à faire face aux difficultés et à gérer leur vie de manière saine et productive² ».

« Les nouvelles générations ont besoin de maîtriser les compétences psychosociales (CPS) pour réussir leur scolarité et relever les défis qui les attendent », affirme Christophe Marsollier, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche. Dans un monde de plus en plus incertain et complexe, un

nombre croissant de citoyens se retrouve en situation de vulnérabilité face à l'émergence de nouveaux risques (numériques, climatiques, sanitaires, etc.). Les jeunes, de plus en plus jeunes, sont particulièrement sensibles aux bouleversements du monde et aux crises qu'il traverse, comme en témoignent les signes inquiétants, et en augmentation, de leur souffrance psychique : anxiété, dépression, tentatives suicidaires³...

Pour réussir leur scolarité et relever les défis qui les attendent, les nouvelles générations ont besoin de maîtriser les CPS. Preuve ultime de la reconnaissance des CPS comme compétences clés dans le développement de l'enfant, le ministère de la Santé et de la Prévention en a fait un enjeu de santé publique pour les prochaines années.

Un texte interministériel dresse une stratégie 2022-2037 de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes dans le milieu scolaire et extrascolaire et ouvre ainsi un vaste chantier pour « réduire les addictions, la violence, les problèmes de santé mentale, améliorer le bien-être, la santé sexuelle, le climat et la réussite scolaire⁴ » : « Les compétences psychosociales des enfants et des jeunes doivent être développées grâce à des interventions coordonnées tout au long de leur parcours, organisées dans leurs différents milieux de vie. L'objet de cette instruction est la définition d'une stratégie multisectorielle à décliner dans les territoires qui permette la réalisation d'un objectif générationnel 2037⁵. »

Ces compétences, les enfants en auront aussi besoin à l'âge adulte, parce qu'elles favorisent la réussite professionnelle. Selon Yann Algan, « les travaux récents en économie montrent que les compétences socio-comportementales engendrent un double dividende : elles jouent un rôle central dans la capacité à apprendre, améliorant la réussite scolaire ; elles favorisent ensuite la réussite professionnelle⁶ ».

1. *Mixité sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école, dossier de synthèse*, Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco).

2. *Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques*, Santé publique France, octobre 2022.

3. « Rapport SOS Amitié : les moins de 14 ans en souffrance de plus en plus nombreux », *Libération*, 12 mai 2023.

4. « Bulletin officiel Santé, Protection sociale », *Solidarité*, n° 2022/18, 31 août 2022.

5. *Ibid.*

6. Yann Algan, Élise Huillery et Corinne Prost, « Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^e siècle », *Notes du Conseil d'analyse économique*, n°48, 2018, pp. 1-12.

Une étude menée par Catalyst¹ auprès de 889 employés évoquée par le magazine *Forbes* en mars 2023 montre que l'empathie a des effets constructifs importants et la révèle comme une compétence clé de leadership dans le monde du travail du XXI^e siècle. Dans les entreprises dont les dirigeants sont empathiques, plusieurs facultés sont renforcées chez les employés : capacité d'innovation, engagement au travail, maintien en poste, travail en coopération, ou encore articulation satisfaite entre vie professionnelle et privée.

Vivre l'altérité, rencontrer l'autre dès le plus jeune âge, faire avec lui ou elle, comprendre sa différence, savoir se mettre à sa place permettent justement de développer ces compétences clés du XXI^e siècle, au contraire de l'entre-soi. L'école du nous contribue ainsi activement à développer les compétences psychosociales, et donc du bien-être et de la réussite durable de tous les élèves.

Parce que nous avons besoin de partager un langage commun pour mieux nous comprendre

Le récit biblique de l'épisode de la Tour de Babel décrit un monde fait de confusions, où règne un brouhaha incessant nourri par des humains incapables de s'entendre et de se comprendre. L'impossibilité des hommes à pouvoir communiquer entre eux est devenue un symbole de la punition divine condamnant leur orgueil.

L'apprentissage du vocabulaire apparaît d'une importance majeure pour nourrir un langage commun. Une étude parue en 2019² et menée par l'Institut national d'études démographique (Ined) et par l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee) analyse l'impact des inégalités

socioéconomiques sur le développement des enfants de moins de trois ans. Elle pointe un décalage important dans le développement du langage en fonction du milieu social auquel on appartient (+-10 mots d'écart).

Du fait de la ghettoïsation scolaire, cet écart se creuse encore au cours de la scolarité et entraîne le développement de plusieurs jeunesses, qui, faute de se côtoyer ou même de se croiser, évoluent en parallèle, avec des codes et des expressions teintés par leur milieu d'origine, accentuant encore davantage l'incompréhension de ce qu'est et pense l'autre.

Faut-il que l'affirmation de soi s'accompagne de la négation d'autrui ? Favoriser l'apprentissage d'un langage commun passe aussi par la valorisation du multilinguisme à l'école et la mise en lumière et en valeur des compétences linguistiques des enfants qui ne parlent pas le français à la maison.

Sensibiliser les enfants à la diversité des langues, c'est aussi les exposer à l'expérience de l'étonnement philosophique : apprendre que partout dans le monde les choses sont nommées de différentes manières ouvre un chemin vers la compréhension de l'autre et de ses différences ; ce qui me sépare de lui s'explique avec des mots.

C'est la mission que s'est donnée l'association Dualala³, qui vise à valoriser le multilinguisme des enfants et à faire que ce multiculturalisme soit perçu comme une véritable richesse par les autres élèves et les enseignants. En sensibilisant les enfants à la diversité des langues, ils apprennent à gérer la diversité, à penser la diversité du monde.

Dans un autre registre, le documentaire *La Cour de Babel* (2014) révèle le quotidien des élèves et le travail primordial réalisé par les enseignants des classes d'accueil, les classes UPE2A, qui scolarisent les enfants allophones arrivant en France ; ils sont accompagnés dans l'apprentissage du français comme nouveau commun pour se lier les uns aux autres, tout en valorisant la langue de chacun comme un patrimoine à partager.

1. Tara Van Bommel, « The power of empathy in times of crisis and beyond », Catalyst, 2021.

2. Sébastien Grobon, Lidia Panico et Anne Solaz, *Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans*, Ined, Insee, 9 avril 2018.

3. <https://dulala.fr/>.

Parce que l'intelligence artificielle ne sait pas (encore) remplacer l'intelligence relationnelle

L'intelligence artificielle (IA), qui permet d'automatiser des activités généralement associées à la pensée humaine, telles que l'apprentissage, la prise de décision ou le langage, va effectuer de plus en plus de tâches à notre place. Ses algorithmes, qui imitent l'apprentissage humain et la cognition, ne seront pourtant jamais capables, on peut l'espérer, de reproduire nos émotions, notre sensibilité, notre rapport aux autres et au vivant, en un mot notre intelligence relationnelle.

Les relations humaines sont souvent complexes et nécessitent une capacité d'adaptation et de flexibilité. Les êtres humains sont capables de s'ajuster à différents contextes sociaux, de s'adapter aux préférences et aux besoins des autres et de résoudre les conflits de manière créative. L'empathie est une compétence clé de l'intelligence relationnelle. Elle implique de comprendre et de ressentir les émotions des autres, de se mettre à leur place et de réagir de manière appropriée. Une grande partie de notre communication est non verbale, comprenant les expressions faciales, les gestes, le ton de voix, etc. Les êtres humains sont sensibles à ces signaux non verbaux et les utilisent pour interpréter et transmettre des informations.

Bien que l'IA puisse améliorer certaines interactions sociales, il est peu probable qu'elle puisse les imiter dans toutes leurs nuances ; seule l'intelligence relationnelle humaine peut les percevoir et garantir la sincérité du sentiment ressenti et exprimé, comme aime à le rappeler Aurélie Jean, experte française sur la recherche en intelligence artificielle¹. L'école du nous, en ce qu'elle favorise l'éducation à la relation, développe la part non « algorithmisable » de

notre humanité et nous garantit un développement humain durable.

Parce que c'est ce que souhaite la communauté éducative

Si le phénomène de décrochage scolaire est souvent évoqué pour décrire le processus qui conduit des jeunes à quitter le système éducatif, il est trop peu mentionné pour témoigner d'une autre réalité : le « décrochage enseignant ».

Alors que la France peine à recruter ceux qui forment ses futurs citoyens, faute d'attractivité du métier, on peut aussi s'inquiéter de les voir si nombreux à quitter la profession. Conditions d'enseignement difficiles ? Climat scolaire dégradé ? Rémunération peu attractive ? Difficulté à transmettre des connaissances à un public qui différencie de moins en moins ce qui relève du savoir ou de la croyance ? Difficulté à donner du sens aux apprentissages pour des jeunes biberonnés au culte de la performance et aux règles de la compétition ?

Dans dix ans, le rêve partagé par 80 % des enseignants est que « le socle commun de connaissances de l'École intègre à niveau égal la maîtrise des savoirs fondamentaux et celle des savoirs êtres essentiels pour vivre ensemble² ». Ils sont également une forte majorité à considérer que le développement des CPS est l'une de leurs missions principales (77 %) et que les CPS sont aussi importantes que les compétences académiques (86 %). Pour 94 % des enseignants, l'apprentissage des CSP en classe améliorerait la qualité des relations entre les élèves et les enseignants.

Si 87 % des enseignants estiment que les collèges et lycées apprennent aux élèves à vivre en société (en

1. Aurélie Jean, « Doit-on craindre l'intelligence artificielle ? », vidéo de la Fondation Jean-Jaurès disponible sur www.youtube.com/watch?v=Df5akzRz4gc.

2. « Les compétences psychosociales à l'école », Écolluma, août-septembre 2022.

baisse de 3 points depuis 2000), ils ne sont plus que 58 % (-2 points depuis 2000) à penser que l'école prend bien en compte les évolutions de la société¹.

L'école du nous croit aussi en sa capacité à oxygéner et régénérer la communauté éducative, et à redon-

ner du sens à son action en permettant aux acteurs de l'école de devenir acteurs de la lutte contre la fragmentation de notre société et témoins au quotidien de rencontres touchantes et puissantes.

1. « Observatoire des enseignants : le moral et les conditions d'exercice de la profession », enquête Ifop pour la Fondation Jean-Jaurès, juillet 2021.

L'école du nous est efficace

« Ce qui ne se mesure pas ne s'améliore pas. »

WILLIAM EDWARDS DEMING

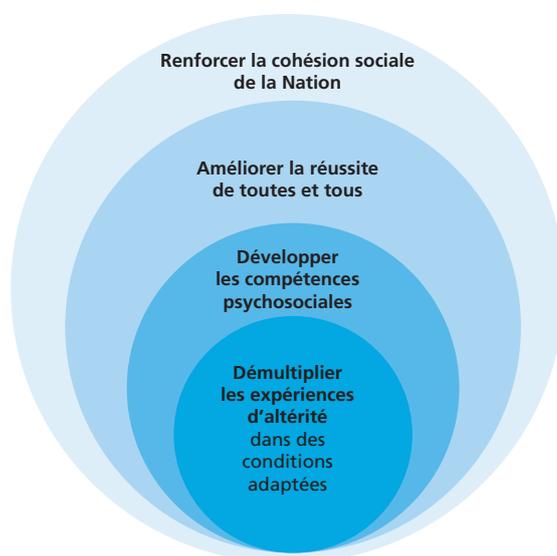
Les effets générés par les expériences d'altérité vécues à l'école sont multiples, complexes et corrélés les uns aux autres. Les mécanismes à l'œuvre pour expliquer leur impact sur les enfants, sur les adultes qu'ils deviendront et sur la société qu'ils construiront ont été explorés scientifiquement ces dernières années. Ils nous permettent, si ce n'est de mesurer précisément, au moins de prédire les conséquences bénéfiques que l'on peut en attendre.

L'école du nous et les programmes qui favorisent le développement de l'altérité, de l'empathie et de l'altruisme, mis en place à l'école primaire, comme au collège ou au lycée, permettent une augmentation des compétences psychosociales des enfants avec un impact positif sur leur bien-être à l'école et sur leurs conditions d'apprentissage.

Ces compétences, reconnues aujourd'hui comme nécessaires, véritables facteurs de réussite, exercent une influence déterminante sur les trajectoires individuelles à plus long terme et, parce qu'elles renforcent le capital humain d'un pays, sur les performances collectives de la Nation.

L'égalité des chances et l'inclusion sociale créent un sentiment de justice et de solidarité, qui contribue à l'harmonie et à la stabilité d'une société. Un pays qui fait réussir ses citoyens et qui permet dès le plus jeune âge à des personnes d'horizons et de cultures différents de se connecter entre elles est un pays capable de surmonter les divisions, les préjugés et les différences, un pays plus apaisé, plus confiant, avec une cohésion nationale renforcée.

Les trois niveaux d'impact de l'école du nous



Cela s'explique scientifiquement

Altérité, empathie et altruisme, des concepts étroitement liés et qui concernent notre relation avec les autres

Totalement interconnectés, l'altérité, l'empathie et l'altruisme se nourrissent mutuellement et permettent l'intégration sociale, l'ouverture aux autres et la solidarité, qui fondent la capacité de notre société à vivre ensemble.

L'altérité fait référence à la reconnaissance et au respect de la différence de l'autre, qu'il s'agisse de différences culturelles, sociales, ethniques, religieuses, ou autres. C'est la prise de conscience que chaque individu a une identité distincte et mérite d'être traité avec dignité et respect, indépendamment de nos propres valeurs et croyances. L'altérité nous invite à valoriser la diversité et à rejeter les préjugés ou les discriminations basées sur les différences.

L'empathie est la capacité de se mettre à la place des autres, de comprendre et de ressentir ce qu'ils ressentent. Cela implique d'être attentif à leurs émotions, de partager leurs expériences émotionnelles et de faire preuve de compassion. L'empathie nous permet de créer des liens émotionnels avec les autres, de reconnaître leurs besoins et de répondre de manière appropriée. Elle favorise la compréhension mutuelle et renforce les relations interpersonnelles.

L'altruisme est l'acte de faire preuve de bienveillance et de considération envers les autres, sans attente de récompense personnelle. C'est le désir d'aider et de contribuer au bien-être des autres, même au détriment de nos propres intérêts. L'altruisme peut se manifester par des actions concrètes, telles que l'aide aux personnes dans le besoin. Il repose sur la motivation d'apporter un soutien et d'améliorer la vie des autres.

Ces concepts se renforcent mutuellement. L'altérité favorise l'empathie, car en reconnaissant la valeur et la singularité des autres, nous sommes plus en-

clins à comprendre leurs expériences et à partager leurs émotions. L'empathie, à son tour, peut conduire à des comportements altruistes, car lorsque nous ressentons de la compassion et de l'empathie envers les autres, nous sommes motivés pour les aider.

L'humain est-il naturellement aidant envers son prochain ou naturellement égoïste ? Peut-on modifier cette inclination initiale par l'éducation ? Des études expérimentales ont fleuri ces dernières années pour tenter de comprendre les origines de l'altruisme et les mécanismes psychologiques associés. Depuis une dizaine d'années, on assiste ainsi à une explosion de recherches sur l'empathie et l'altruisme, dans des domaines aussi divers que les neurosciences, la psychologie, la médecine ou encore l'économie et la sociologie.

Aider l'autre, un réflexe inné chez l'enfant

Chez les enfants, l'empathie peut être observée dès le plus jeune âge. Des études ont montré que les bébés dès l'âge de quelques mois peuvent manifester des signes précoces d'altruisme, tels que le partage de jouets ou le réconfort d'un autre enfant en détresse. Ces comportements peuvent être influencés par des mécanismes innés et des processus de développement, qui favorisent la coopération et la connexion sociale.

Des recherches en neurosciences suggèrent que l'empathie est liée à certaines régions du cerveau, notamment le cortex préfrontal, l'insula et les régions miroirs. Ces régions sont impliquées dans la compréhension des émotions et des intentions des autres, ainsi que dans la capacité de se mettre à la place d'autrui¹.

Le développement de l'empathie est étroitement lié à la capacité de comprendre et d'attribuer des états mentaux aux autres, ce qu'on appelle la théorie de l'esprit. Les enfants commencent à développer cette capacité dès leur plus jeune âge, en reconnaissant les émotions des autres et en comprenant que d'autres personnes ont des pensées et des perspectives

1. Jean Decety et Claire Holvoet, « Le développement de l'empathie chez le jeune enfant », *L'Année psychologique*, vol. 121, n°3, 2021.

différentes des leurs. L'empathie peut également être influencée par l'apprentissage social et l'observation des comportements d'autrui. Les enfants apprennent en observant les réactions émotionnelles des adultes et des pairs, et en imitant ces comportements. Les interactions sociales, les modèles parentaux et les expériences sociales contribuent tous à l'apprentissage de l'empathie.

L'éducation et l'environnement jouent aussi un rôle crucial dans le développement de l'empathie. Les enfants qui sont élevés dans un environnement où l'empathie est valorisée et encouragée ont tendance à développer une meilleure compréhension des

émotions et des besoins des autres. Les interactions positives avec les parents, les enseignants et les pairs peuvent favoriser ce développement.

L'apprentissage de l'empathie à l'école est une manière de renforcer les acquis naturels à travers des mises en situation qui vont aider l'enfant à déplacer son centre d'intérêt vers l'autre. Les recherches actuelles démontrent que si le bébé naît avec l'envie naturelle d'aider, cette inclination spontanée doit être automatisée dans la petite enfance, valorisée à l'adolescence pour être confirmée à l'âge adulte, comme le confirme Sylvie Chokron, chercheuse en neurosciences et directrice de recherche au CNRS¹.

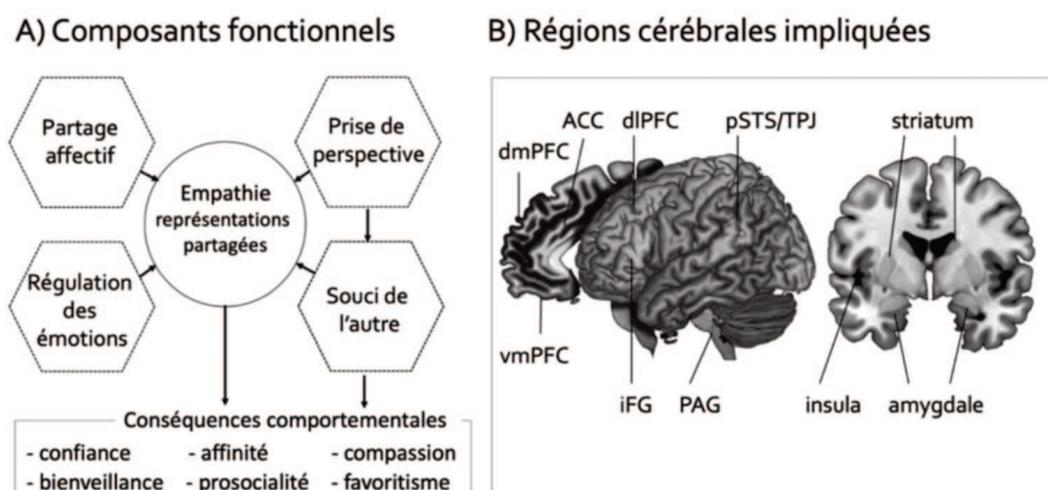


Figure 1. Architecture cognitive de l'empathie et régions cérébrales qui l'implémentent. A) Composants fonctionnels de l'empathie et conséquences comportementales. B) Ces composants cognitifs, affectifs et motivationnels interagissent et engagent des circuits en partie distincts qui incluent le cortex préfrontal ventromédian (vmPFC), le cortex préfrontal dorsolatéral (dlPFC), le cortex préfrontal dorsomédian (dmPFC), le gyrus frontal inférieur (iFG) le cortex antérieur cingulaire (ACC), le sillon temporal supérieur postérieur (pSTS), la jonction temporopariétale (TPJ), l'amygdale, l'insula, le striatum et la substance grise périaqueducale (PAG). Au sein de certaines de ces régions, en particulier l'insula, ACC, striatum et le vmPFC, les réponses neuronales à des événements positifs et négatifs pour soi et pour les autres qui se chevauchent partiellement (activation de régions communes ou de voxels) sont considérées comme une mesure indirecte de l'empathie. Ces réponses sont interprétées dans le cadre du modèle des représentations partagées entre soi et autrui (Decety & Sommerville, 2003 ; Decety & Grèzes, 2006 ; Lockwood, 2016).

Source : Jean Decety et Claire Holvoet, « Le développement de l'empathie chez le jeune enfant », *L'Année psychologique*, n°3, vol. 121, 2021.

1. Sylvie Chokron, « Donner fait du bien, c'est scientifiquement prouvé ! », Société générale.

De la même manière, l'acte altruiste déclenche plusieurs mécanismes dans le cerveau, impliquant des régions spécifiques et des processus neurobiologiques. Lorsque nous effectuons un acte altruiste, notre cerveau peut activer le système de récompense, notamment le circuit de la récompense comprenant des régions telles que le noyau accumbens et le cortex préfrontal ventromédian. Cela peut générer une sensation de plaisir et de satisfaction, renforçant ainsi le comportement altruiste.

Il peut entraîner également la libération d'hormones liées au bien-être, telles que l'ocytocine. Souvent associée à la formation de liens sociaux, à la confiance et à l'empathie, sa libération peut renforcer les comportements altruistes et favoriser une plus grande coopération sociale.

L'empathie joue un rôle central dans l'altruisme. Lorsque nous percevons la détresse ou les besoins d'autrui, des régions telles que le cortex cingulaire antérieur et le cortex préfrontal ventromédian peuvent être activées. Ces régions sont impliquées dans la compréhension des émotions des autres et la régulation de nos propres réactions émotionnelles.

L'altruisme, une valeur qui se stimule

Dans leur publication, les chercheurs Lucie Rose, Klara Kovarski, Florent Caetta et Sylvie Chokron rapportent les travaux qui ont démontré ces dernières années que l'altruisme devrait être stimulé tout au long de l'enfance et de l'adolescence¹.

Une étude parue en 2018 et menée par Marcel Frydman et Gina Ritucci² démontre notamment que l'attitude altruiste peut être développée avec beaucoup d'impact chez les enfants de huit à onze ans. Un programme d'éducation sociale étalé dans

le temps et centré sur la préparation de l'individu à la vie sociale a permis d'enregistrer un accroissement significatif du comportement d'aide dans le groupe expérimental.

Plusieurs études ont examiné l'impact des pratiques éducatives sur le développement de l'altruisme chez les enfants. Les chercheurs ont constaté que les enfants dont les parents utilisaient des pratiques éducatives favorisant l'empathie et l'orientation prosociale présentaient des niveaux plus élevés d'altruisme et d'entraide envers les autres enfants et que les enfants étaient plus susceptibles de faire preuve d'altruisme envers autrui après avoir observé des adultes ou des pairs effectuer des actes altruistes.

D'autres études ont évalué, quant à elles, l'efficacité des programmes d'éducation à l'empathie auprès des élèves du primaire et du collège. Des programmes d'intervention spécifiquement conçus pour promouvoir l'altruisme chez les enfants ont également montré des résultats prometteurs : des programmes, mis en place tant à l'école primaire qu'au collège ou au lycée, permettent une augmentation des compétences socio-émotionnelles des enfants avec un impact également positif sur le bien-être ainsi que sur les performances scolaires.

En effet, chez l'enfant de neuf à treize ans, la mise en place d'un programme SEL (Social and Emotional Learning) semble améliorer le comportement prosocial³, tel qu'il est ressenti par les pairs et par les enseignants des enfants. D'autres travaux⁴ ont également montré auprès d'une population d'adolescents qu'une intervention mettant l'accent sur le développement de la régulation émotionnelle, de la prise de perspective, de la communication interpersonnelle et enfin sur le développement de l'engagement citoyen sur un temps relativement court (quatre mois) permettait d'augmenter le niveau

1. Lucie Rose, Klara Kovarski, Florent Caetta et Sylvie Chokron, « Développement du comportement prosocial et de l'altruisme chez l'enfant », *Revue de neuropsychologie*, vol. 12, n°4, 2020, pp. 335-340.
2. Marcel Frydman et Gina Ritucci, « Le développement de l'attitude altruiste. Expérimentation et évaluation d'un programme centré sur le comportement d'aide », *Enfance*, vol. 41, n°3-4, 1988.
3. Les comportements prosociaux sont des actes volontaires, dirigés vers autrui dans le but de lui apporter un bénéfice ou d'améliorer son bien-être, comme le partage, l'entraide, le réconfort...
4. Joseph A. Durlak, Roger P. Weissberg, Allison B. Dymnicki et al., « The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions », *Child Development*, 82, 3 février 2011, pp. 405-432 ; A. Kimberly Schonert-Reichl, Veronica Smith, Anat Zaidman-Zait et al., « Promoting children's prosocial behaviors in school: impact of the "Roots of empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children », *School Mental Health*, n°1, vol. 4, 2012, pp. 1-21.

d'entraide entre les élèves et ressenti par les élèves eux-mêmes. Il semblerait donc que même si les bases de l'empathie et de la prosocialité se forment à un plus jeune âge, ce type d'attitude peut, par la suite, être encouragé chez l'enfant ainsi que chez l'adolescent à travers une démarche proactive en milieu scolaire.

Aller au contact pour dépasser la peur de l'autre

Si l'empathie est innée chez l'enfant, pourquoi vivons-nous, adulte, avec autant de méfiance vis-à-vis de l'autre ? Le réflexe naturel de l'adulte est l'homophilie. Ce concept sociologique désigne la tendance des individus à établir des liens sociaux avec des personnes qui leur ressemblent sur différents aspects, tels que les intérêts, les valeurs, l'âge, l'origine ethnique, le statut socio-économique, etc. Les individus ont tendance à se sentir plus à l'aise et à être attirés par des personnes qui partagent des similitudes avec eux, car cela peut faciliter la compréhension mutuelle, la communication et le partage d'intérêts communs. Dit autrement, l'homophilie désigne l'entre-soi.

Sécurisante pour l'individu, l'homophilie peut malheureusement conduire à la reproduction des inégalités et à la création de préjugés, de discriminations ou de barrières qui limitent l'accès aux opportunités pour ceux qui ne correspondent pas aux normes ou aux caractéristiques dominantes.

La théorie du contact d'Allport met en évidence l'importance de la rencontre et de l'interaction directe entre les membres de groupes différents pour promouvoir la compréhension mutuelle et la réduction des préjugés. Apparue au cours des années 1950 aux États-Unis, la théorie du contact intergroupe formulée par le psychologue social Gordon Allport a été maintes fois testée et validée dans plusieurs endroits du monde. Elle avance l'idée que le contact intergroupe entre des personnes de différents groupes peut réduire les préjugés et favoriser des attitudes plus positives et des relations harmonieuses entre les groupes : sous certaines conditions favorables, plus il y aura de contacts entre les membres de groupes différents, plus ces derniers vont

apprendre à se connaître et moins il y aura de discrimination entre eux.

Trois facteurs clés qui favorisent un contact positif ont été identifiés :

- pour que le contact soit efficace, il est important que les membres des groupes en interaction aient des statuts sociaux équivalents. L'absence d'inégalités de pouvoir favorise des interactions plus équilibrées et respectueuses, encourageant ainsi des relations positives ;
- le contact intergroupe est plus susceptible de réduire les préjugés lorsqu'il se déroule dans le cadre d'un objectif commun partagé. La poursuite d'un but commun favorise la coopération et le travail d'équipe entre les groupes, contribuant ainsi à briser les barrières et à favoriser des attitudes positives ;
- les autorités et les institutions qui soutiennent et encouragent le contact intergroupe peuvent faciliter son efficacité. Le soutien des personnes en position d'autorité renforce la légitimité et l'acceptation sociale du contact, encourageant ainsi une participation plus volontaire et engagée.

Des recherches ultérieures ont également identifié des facteurs supplémentaires, tels que l'intimité émotionnelle, la coopération intergroupe prolongée et la connaissance des autres groupes, qui peuvent renforcer les effets positifs du contact.

La théorie du contact d'Allport a été influente dans le domaine de la psychologie sociale et a contribué à la promotion d'approches telles que l'éducation interculturelle, les programmes d'échange intergroupe et les interventions visant à favoriser des relations positives entre les groupes.

Parce que les effets sont bénéfiques pour tous les élèves

L'altruisme comme « booster » de performances scolaires

La recherche continue d'explorer ce qu'elle a commencé à démontrer ces dernières années : le fait que

le développement des comportements prosociaux à l'école (des actes volontaires, dirigés vers autrui dans le but de lui apporter un bénéfice ou d'améliorer son bien-être, comme le partage, l'entraide, le réconfort...) améliore les conditions d'apprentissage des élèves (meilleur climat scolaire, pédagogie du détour, etc.) et donc la réussite des élèves, notamment des élèves en difficultés. Comment ?

Les comportements prosociaux, tels que l'aide mutuelle, la coopération et l'encouragement, contribuent à créer un climat de classe positif. Un climat positif favorise un environnement d'apprentissage plus agréable et motivant, ce qui les pousse à participer activement aux activités scolaires.

Ils favorisent des relations interpersonnelles positives entre les élèves, les enseignants et leurs pairs, encourageant ainsi la communication, la collaboration et la confiance mutuelle, pour créer un contexte propice à l'apprentissage et à la réussite scolaire. Les élèves sont plus susceptibles de participer activement en classe, de poser des questions, d'apporter leur soutien à leurs pairs et de rechercher activement des opportunités d'apprentissage supplémentaires. Cela peut se traduire par une amélioration des performances scolaires.

Enfin, les comportements prosociaux favorisent également la capacité des élèves à gérer les conflits de manière constructive. En apprenant à résoudre les problèmes de manière pacifique et à trouver des solutions bénéfiques pour toutes les parties, les élèves peuvent éviter les distractions et les perturbations liées aux conflits, ce qui peut avoir un impact positif sur leur concentration et leur réussite scolaire.

La mixité comme condition de réussite

Un meilleur brassage des profils à l'école et la multiplication des interactions entre élèves de niveaux différents sont également des conditions indispensables de leur réussite. L'ancien ministre de l'Éducation nationale, Pap Ndiaye, s'est exprimé clairement à ce sujet lors du débat au Sénat le

1^{er} mars 2023, faisant de la mixité sociale et scolaire un levier majeur de l'action éducative : « En effet, la mixité sociale et scolaire dans les écoles et les établissements est une des conditions de la réussite de chaque élève. »

Une étude de l'OCDE parue en 2019¹ démontre que les classes les plus hétérogènes, socialement et scolairement, sont les plus efficaces pour la réussite scolaire des élèves. Le brassage des profils à l'école et la multiplication des interactions entre élèves de niveaux différents peuvent en effet stimuler la réussite et favoriser la mixité sociale et scolaire à l'école, tout en luttant contre le nivellement par le bas, ce qui peut donc contribuer à renverser la vapeur au sein de notre système d'éducation.

L'hétérogénéité enrichit l'apprentissage ; lorsque les élèves de différents niveaux interagissent, ils ont l'opportunité d'apprendre les uns des autres. Les élèves plus avancés peuvent aider leurs pairs en partageant leurs connaissances et en expliquant les concepts, ce qui renforce leur propre compréhension. Les élèves moins avancés bénéficient de cette assistance et peuvent accéder à un niveau d'apprentissage plus élevé, grâce à l'interaction avec des pairs plus compétents.

Le brassage renforce des compétences sociales et l'autonomie des élèves : en interagissant avec des élèves de niveaux différents, les élèves apprennent à communiquer, à collaborer et à travailler en équipe avec des personnes ayant des perspectives et des expériences différentes. Cela les prépare à interagir avec des individus divers dans leur vie quotidienne et future. Cela peut également stimuler l'autonomie et l'initiative chez les élèves moins avancés. Ils peuvent être inspirés par les réalisations de leurs pairs plus avancés et avoir davantage envie de s'améliorer. Les interactions avec des élèves plus compétents peuvent également renforcer l'estime de soi.

Le brassage des profils et les interactions entre élèves de niveaux différents favorisent la diversité et l'inclusion dans l'environnement scolaire. Les élèves sont exposés à des perspectives différentes,

1. *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA*, OCDE, 1^{er} octobre 2019.

à des cultures variées et à des expériences uniques, ce qui favorise la compréhension, le respect et la tolérance envers les autres.

La mixité prépare à la réalité du monde réel où les individus interagissent avec des personnes de différents niveaux de compétence et d'expertise. En favorisant les interactions entre élèves de niveaux différents, l'école peut mieux préparer les élèves à s'adapter à des environnements diversifiés une fois qu'ils quittent l'école.

Des expérimentations récentes qui viennent corroborer les faits

En décembre 2021, une majorité de Français (52 %) pensaient que « la mixité à l'école est un vecteur d'intégration » (et non une source de tension, 24 %), selon une étude de Destin commun¹. Les faits leur donnent raison.

À la rentrée 2016 et 2017, 56 collèges publics situés en France métropolitaine se sont engagés dans des actions locales pour réduire la ségrégation sociale entre les collèges publics d'un même territoire, en rapprochant leurs compositions sociales. Cette expérimentation menée par le ministère de l'Éducation nationale en faveur de la mixité sociale au collège visait deux objectifs : favoriser la cohésion sociale par le développement de relations sociales et amicales diversifiées et promouvoir une plus grande égalité des chances en réduisant la ségrégation sociale entre les établissements scolaires.

Ces expérimentations ont actionné une multitude de leviers différents : « re-sectorisation », fusion d'établissements, secteurs multi-collèges (collèges Berlioz-Coysevox Paris 18^e), offre éducative attrac-

tive, démolition/reconstruction de collèges (Haute-Garonne³)... Toutes ces expérimentations ont été évaluées par un conseil scientifique composé d'économistes (Julien Grenet, Élise Huillery et Youssef Souidi) qui a rendu ses conclusions en avril 2023⁴. Les résultats au bout de cinq ans sont probants : aucune augmentation de l'évitement du public vers le privé n'a été constatée et les actions en faveur de la mixité sociale ont eu un effet globalement positif sur tous les élèves, quels que soient leur origine sociale et leur niveau scolaire.

Ce sont sur les indicateurs non scolaires que les bénéfices sont les plus flagrants : le bien-être personnel, le bien-être social et les attitudes sociales des élèves. Le brassage des profils a engendré chez les élèves une plus grande estime de soi, un plus grand optimisme sur le rendement de l'effort (selon la note du conseil scientifique de l'Éducation nationale, les collégiens « ont davantage le sentiment de pouvoir influencer leur propre réussite⁵ »), de meilleures relations sociales, une attitude plus favorable au travail en groupe et une plus grande solidarité.

L'effet de la mixité sociale est plus important pour les élèves défavorisés. L'amélioration du bien-être social est nette : un meilleur climat scolaire (+18 %), un plus grand sentiment de sécurité (+26 %) et de meilleures relations amicales (+30 % d'un écart-type). Ils ont aussi plus tendance à coopérer. « Pour les élèves de milieu défavorisé, l'attitude vis-à-vis du travail en groupe a progressé de 14 % d'un écart-type, ce qui suggère que ces élèves sont plus enclins à coopérer. Du côté des élèves favorisés, ils adhèrent un peu plus souvent aux valeurs de solidarité (+ 8 % d'un écart-type). Ces effets d'ampleur modérée ouvrent la possibilité que les actions en faveur de la mixité en milieu scolaire aient des effets à plus long terme sur la cohésion sociale⁶. »

1. France 2022. *Naviguer en eaux troubles*, op. cit., 2022.

2. Voir le film documentaire *Le collège d'à côté* qui raconte la mise en œuvre du secteur multi-collège Berlioz-Coysevox dans le 18^e arrondissement de Paris ; Julien Grenet et Youssef Souidi, *Renforcer la mixité sociale au collège : une évaluation des secteurs multi-collèges à Paris*, Institut des politiques publiques (IPP), février 2021 ; « Les secteurs multi-collèges, un outil efficace pour renforcer la mixité scolaire », INJEP, analyses et synthèses, n°49, juin 2021.

3. Marine Calazel et Iannis Roder, *La mixité sociale dans les collèges pour favoriser la réussite de tous les élèves : le plan réussi de la Haute-Garonne*, Fondation Jean-Jaurès, 9 janvier 2023.

4. « Mixité sociale au collège : premiers résultats des expérimentations menées en France », Note du conseil scientifique de l'Éducation nationale, n°9, avril 2023.

5. *Ibid.*, p. 8.

6. *Ibid.*, p. 9.

L'estime de soi scolaire est « significativement plus élevée dans les collèges pilotes pour les élèves favorisés » (27 % d'un écart-type), précise l'étude. Par ailleurs, la qualité des relations avec les amis est légèrement meilleure pour les collégiens de milieu favorisé. Ce résultat est important pour les auteurs car il indique que « l'amélioration des relations sociales des uns ne s'effectue pas au détriment de celles des autres¹ ».

En revanche, l'étude ne note pas d'effets significatifs sur le niveau scolaire : les collégiens scolarisés dans un établissement plus mixte que les autres n'ont pas vu leurs résultats évoluer. Les résultats au contrôle continu ou aux tests en français et mathématiques n'ont pas montré d'effet positif ou négatif d'une plus grande mixité. Et ce, « quel que soit le milieu social des élèves », précise le document. Ce résultat laisse supposer que « les apprentissages au collège sont assez peu liés à la composition sociale de l'établissement ou de la classe », estiment les auteurs².

La mixité sociale, si elle ne constitue pas une solution immédiate pour améliorer les performances des élèves de milieu défavorisé, n'est en rien « une menace pour les performances des élèves de milieu favorisé ».

En revanche, l'étude rend compte d'effets d'une autre nature, d'ordre social, qui n'étaient jusque-là pas ou peu observés dans la littérature : « Les effets décrits dans cette note, en particulier ceux relatifs à l'impact de la mixité sociale sur le bien-être et les relations entre élèves, n'ont pas été documentés dans d'autres contextes. Or plusieurs études récentes suggèrent que ces dimensions non scolaires de la mixité sociale pourraient exercer une influence déterminante sur les trajectoires individuelles à plus long terme. Deux études de Chetty et al.³ montrent par exemple que le fait d'avoir des amis d'origine sociale favorisée à l'âge adulte constitue un prédicteur important de la mobilité sociale ascendante, et que la

composition sociale du réseau amical à l'âge adulte est en partie déterminée par l'établissement scolaire fréquenté, ainsi que par la manière dont les interactions entre les différents groupes sociaux sont encouragées en son sein. Ces résultats soulignent l'importance de ne pas réduire l'analyse de la mixité sociale à ses effets sur les performances scolaires des élèves, et la nécessité d'élargir la focale aux dimensions subjectives et sociales qui sont considérées dans notre étude. »



LE POINT DE VUE DU COLLECTIF APPRENDRE ENSEMBLE (HABITANTS DU 18^e ARRONDISSEMENT DE PARIS)

Que peut-on retenir de la mise en œuvre du secteur multi-collèges Berlioz-Coysevox dans le 18^e arrondissement de Paris il y a cinq ans ? Loin d'une « expérimentation » – terme encore utilisé par certains détracteurs du projet –, c'est d'abord une réussite, aujourd'hui scientifiquement objectivée par les travaux de Julien Grenet, Élise Huillery et Youssef Souidi. Et cette réussite ne tient pas à une révolution ou à une plongée vers l'inconnu, mais à un retour aux valeurs essentielles de l'école de la République.

Elle a d'abord bénéficié d'un engagement politique courageux et transpartisan des principaux acteurs du projet, qui ont persisté malgré la forte opposition de parents, d'enseignants, parfois même de directeurs d'école...

Il a fallu donner aux établissements concernés les moyens de tourner à plein régime : nommer dans l'établissement évité un principal aussi compétent que dynamique, épaulé par une équipe renforcée et engagée et une communauté éducative pleinement investie.

Il a fallu le soutien total du rectorat, de la Ville de Paris et de la mairie du 18^e pour accorder des moyens pédagogiques et financiers complémentaires inédits réclamés par les parents du nouveau secteur (locaux rénovés, moins d'élèves par classe, de nombreux projets et interventions d'associations pour accompagner et suivre les élèves dans leurs projets d'orientation,...).

1. *Ibid.*, p. 9.

2. *Ibid.*, p. 8.

3. Raj Chetty et al., « Social capital I: measurement and associations with economic mobility », *Nature*, 608, 2022, pp. 108-121 ; Raj Chetty et al., « Social capital II: determinants of economic connectedness », *Nature*, 608, 2022, pp. 122-134.

Il a fallu, enfin, innover dans la démarche pour restaurer la confiance des parents et leur offrir suffisamment de « garanties », afin que le projet devienne acceptable. Et ce projet – violemment controversé au départ – a pu être mené avec succès grâce à deux particularités. D'une part, l'affectation des élèves en « montée alternée » : tous les enfants de la même classe d'âge sont affectés dans le même collège, ce dernier changeant une année sur deux. Ils ont donc les mêmes enseignants, fréquentent la même cantine et la même cour. L'offre pédagogique est équivalente et les activités riches, quel que soit le collège fréquenté : toutes les familles concernées sont logées à la même enseigne et il est impossible de contourner le système en allant dans l'autre collège.

D'autre part, le fait qu'au collège Berlioz, on met au centre de la vie scolaire les valeurs républicaines tout au long de la scolarité : projets communs, journées consacrées à la laïcité, mélange des élèves de SEGPA avec les autres... Et on n'exclut pas les élèves en cas de problème : au contraire, on leur ouvre les portes du collège les samedis matin très tôt, parfois pour leur rappeler qu'ils appartiennent pleinement à la société et, comme citoyens, qu'ils ont eux aussi l'avenir de cette société entre leurs mains.

Le bilan de Julien Grenet est sans appel : pas d'effondrement du niveau scolaire, des résultats au brevet correspondants à la moyenne parisienne, pas de fuite massive vers le privé, pas de dégradation du climat. Le tout dans des établissements réellement plus mixtes, reflets de leur quartier et proches de l'idéal de l'école républicaine.

Les récents travaux d'Élise Huillery montrent de plus tous les bénéfices de la mixité sociale et scolaire pour les élèves, qui acquièrent des compétences hautement valorisées aujourd'hui sur le marché du travail : empathie, capacités d'adaptation, de transmission, de réflexion collective...

Alors, après un bilan aussi positif, qu'attend-on pour mettre en œuvre cette politique de mixité sociale et scolaire pour tous les élèves ? Pourquoi courir inutilement après ceux – les plus favorisés – qui tournent le dos à l'école républicaine et font « le choix » du secteur privé et de l'entre-soi ?

Cessons de les financer et redonnons à nos écoles publiques les moyens de l'excellence partout et pour tous !

Parce qu'un pays qui fait progresser individuellement un maximum d'enfants augmente sa performance collective

La France se singularise au sein de l'OCDE par un fort clivage entre une élite qui excelle et des élèves qui cumulent les difficultés, avec un fort déterminisme social. Par ailleurs, chaque année, 100 000 jeunes quittent le système scolaire sans diplôme.

Le développement des CPS pour faire gagner l'équipe France

L'investissement dans les compétences psychosociales est l'une des conditions pour améliorer la réussite scolaire individuelle des jeunes en difficulté, mais il est aussi essentiel pour améliorer la performance collective des élèves et faire progresser le niveau scolaire moyen de notre pays.

« Les CPS ont un impact décisif sur les performances économiques et sociales globales. En écho aux lacunes des élèves français, les enquêtes internationales montrent que les adultes français ont moins confiance dans leurs propres capacités et valorisent davantage la sécurité que l'innovation. De même, les relations hiérarchiques dans les entreprises sont plus verticales et plus conflictuelles que dans les autres pays européens, avec un impact déterminant sur la productivité, l'innovation et la croissance, mais aussi sur le niveau de bien-être en France¹. »

Chaque enfant représente un potentiel de capital humain pour le pays. Lorsque chaque enfant a la possibilité de se développer et d'acquérir des compétences, des connaissances et des capacités, cela renforce le capital humain global de la société. Un capital humain solide est essentiel pour la croissance économique, l'innovation et la productivité

1. Yann Algan, Élise Huillery et Corinne Prost, « Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^e siècle », note du Conseil d'analyse économique, n° 48, octobre 2018.

d'un pays. Contrairement à ce que véhicule l'illusion méritocratique et élitiste française, un pays ne peut pas gagner avec un pourcentage réduit d'individus qui « réussissent », aussi excellents soient-ils. Cela contribue par ailleurs à accentuer les clivages d'une société où les élites se sentent légitimes pour décider seules pour les autres et où ceux qui s'en sentent exclus pensent qu'il faut se méfier des élites.

L'équité est une source de performance pour le pays. Pour faire gagner l'économie française, il faut faire gagner un maximum d'enfants à l'école. La mobilité sociale est un « gisement de croissance » selon une étude parue dans *Les Échos* en avril 2019¹. L'étude démontre que les États-Unis auraient quatre fois plus de « dépositaires d'un brevet » s'ils levaient les obstacles qui « empêchent » les minorités, les femmes et les personnes d'origine modeste : l'accès à l'éducation n'explique pas tout, un environnement inspirant pendant l'enfance, favorisé par un brassage des populations, apparaît fondamental pour permettre la mobilité sociale et augmenter la compétitivité d'un pays.

A *contrario*, le coût du déterminisme social en France est massif. Les chercheurs qui ont mené l'enquête pour l'Institut Sapiens et l'Institut Télémaque¹ estiment que « la lutte contre ce phénomène pourrait conduire à une baisse du taux de chômage de 11,7 %, soit une réduction de 337 000 du nombre de chômeurs », et évalue la perte de recettes issue de la TVA et de l'impôt sur le revenu à 2,9 milliards d'euros. Au final, ils déduisent que le coût global pour les finances publiques s'élève à 10,1 milliards d'euros par an et engendre un manque à gagner de 44 milliards d'euros en termes de revenu national.

L'autre comme source d'inspiration et d'aspiration

« Si tu ne prends pas les lunettes de l'autre, tu ne verras jamais le reste du monde », relève David

Stoleru, fondateur de The Beit Project (*voir encadré infra*). Dans certains ghettos scolaires, l'enseignant, qui bien souvent ne vit pas dans le périmètre où il exerce, est parfois le seul contact des élèves avec le monde extérieur à leur quartier.

La ségrégation sociale et ethnoculturelle de certains établissements scolaires diminue les perspectives des enfants issus de milieux sociaux qui n'ont pas les moyens financiers ou culturels d'ouvrir le champ de tous les possibles. Cela entame leur capacité à se projeter dans l'avenir ainsi que leur foi en leur propre réussite. Mais cela les prive surtout de toute l'inspiration nécessaire pour imaginer vivre une autre vie que celle de leurs parents avant eux. Comment s'émanciper sans *role model*, comment imaginer pour soi un monde que l'on ne connaît pas ?

L'apprentissage de l'altérité, c'est aussi l'apprentissage d'autres réalités, inspirantes, émancipatrices. Selon une étude parue dans le magazine *Nature* en 2022³, créer des liens d'amitié entre enfants issus de classes sociales différentes permettrait aux plus modestes de gravir plus facilement l'échelle sociale : les amitiés interclasses ouvriraient des opportunités.

Un jeune qui grandirait dans un quartier où 70 % de ses amis sont riches verrait ses revenus futurs augmenter de 20 %. Les chercheurs utilisent la notion de « connectivité économique » pour expliquer ce phénomène, où les liens avec des personnes plus instruites ou aisées permettraient dès l'enfance de façonner les aspirations, les études, les choix de carrière.

Renforcer le tissu social d'un pays nécessite de donner à tous les enfants la possibilité de réussir. L'égalité des chances et l'inclusion sociale créent un sentiment de justice et de solidarité, qui contribuent à l'harmonie et à la stabilité d'une société. Les enfants d'aujourd'hui sont les leaders, les innovateurs et les décideurs de demain. En investissant dans le développement individuel de chaque enfant, un pays se prépare à un avenir prospère et durable. Les progrès réalisés au niveau individuel se traduisent souvent

1. Frédéric Charbonnier, « Réparer l'ascenseur social pour relancer la croissance », *Les Échos*, 4 avril 2019.

2. Anne de Guigné, « La panne de l'ascenseur social coûte très cher à la France », *Le Figaro*, 12 juin 2019.

3. Raj Chetty, Matthew O. Jackson et Theresa Kuchler et al., « Social Capital I: measurement and associations with economic mobility », *Nature*, vol. 608, 1^{er} août 2022.

par des avantages collectifs à long terme, tels que des taux de chômage plus faibles, une meilleure santé de la population, une participation civique active et une plus grande résilience face aux défis futurs.

Parce que cela fait « boule de neige » et impacte positivement toute la société

Favoriser l'apprentissage de l'altérité à l'école n'est pas un long fleuve tranquille. Cela fait l'objet de blocage idéologique de la part de certains, de préjugés difficiles à lever pour d'autres et de réelles difficultés de mise en œuvre. Mais quand les freins ont été levés et les conditions favorables d'une expérience positive de l'altérité réunies, par un effet d'émulation positive, l'impact sur la société est bien réel.

Un enfant éduqué, sept adultes sensibilisés

Si, parce qu'ils veulent le meilleur pour leur enfant, les parents sont souvent inquiets du développement des politiques de mixité ou des expériences d'altérité organisées par l'école, ce sont leurs enfants qui deviennent naturellement les prescripteurs.

L'école du nous transforme les enfants en ambassadeurs du lien social. « À la fin de la sensibilisation sur le monde de la rue, on n'entend plus les parents, on entend les enfants », témoigne une intervenante de l'association Cloche en milieu scolaire.

Plus largement, l'éducation d'un enfant peut avoir un impact significatif non seulement sur sa propre vie, mais aussi sur celle des adultes qui l'entourent. On estime généralement que l'éducation d'un enfant sensibilise environ sept adultes, ce qui signifie que les connaissances et les compétences acquises par l'enfant peuvent influencer et bénéficier à un cercle plus large de personnes.

Lorsqu'un enfant acquiert de nouvelles connaissances à l'école, il peut les partager avec les adultes de son entourage, tels que ses parents, ses frères et sœurs, ses grands-parents ou d'autres membres de sa famille. Les conversations autour des sujets scolaires peuvent stimuler la curiosité des adultes et les inciter à en apprendre davantage sur des sujets spécifiques.

L'éducation d'un enfant peut également influencer les adultes en tant que modèle de comportement. Lorsqu'un enfant démontre des compétences sociales, telles que l'empathie, la résolution de problèmes ou la communication efficace, les adultes qui l'entourent peuvent être inspirés et encouragés à adopter des comportements similaires.

L'éducation peut aider à renforcer les valeurs familiales et à promouvoir des discussions sur des sujets importants. Les enfants peuvent aborder des sujets tels que les droits de l'homme, la justice sociale, l'environnement, l'égalité des sexes et bien d'autres encore. Ces discussions peuvent sensibiliser les adultes à ces problématiques et les inciter à réfléchir à leurs propres convictions et comportements.

Lorsque les enfants accèdent à l'éducation, ils peuvent également apporter de nouvelles ressources et opportunités à leur famille et à leur communauté. Par exemple, l'enfant peut avoir accès à des livres, à des outils technologiques ou à des programmes éducatifs qui peuvent être partagés avec les adultes, élargissant ainsi leurs horizons et leurs connaissances.

Les réussites éducatives d'un enfant peuvent changer les attitudes et les mentalités des adultes. Si un enfant parvient à surmonter des obstacles et à atteindre ses objectifs éducatifs, cela peut inciter les adultes à croire en leur propre potentiel et à poursuivre leur propre apprentissage.

Le bonheur, c'est les autres !

La plus longue étude réalisée sur le bonheur affiche une conclusion sans appel : le bonheur est dans le lien. Cette étude, connue sous le nom de « Harvard Study of Adult Development¹ » ou « Étude Grant »,

1. Voir www.adultdevelopmentstudy.org/.

est une étude longitudinale, qui a débuté en 1938 et a suivi le développement de plusieurs centaines d'hommes sur plusieurs décennies.

Menée par l'équipe du professeur Robert Waldinger, directeur de l'étude à l'université Harvard, cette étude a pour objectif principal de comprendre les facteurs qui contribuent à une vie heureuse et épanouissante. Les participants à l'étude ont été suivis tout au long de leur vie, avec des évaluations régulières de leur santé physique et mentale, de leurs relations interpersonnelles, de leurs carrières, etc.

La principale conclusion de l'étude est que les bonnes relations nous rendent plus heureux et en meilleure santé. À l'inverse d'une vie faite de tensions et de conflits qui s'avère néfaste, des relations sociales de qualité sont un facteur déterminant du bonheur et de l'épanouissement. L'étude de Harvard met en évidence l'importance du lien social pour une vie épanouissante. Cultiver des relations interpersonnelles positives et significatives dès l'école est essentiel pour faire des adultes heureux.

Planetizen¹...

Tisser des liens avec les autres et avec la société est essentiel pour développer un sentiment d'appartenance à la même humanité. Cela favorise la compréhension, la coopération et la solidarité entre les individus, en reconnaissant notre interdépendance et notre capacité à influencer positivement le monde qui nous entoure.

Le fait de tisser des liens avec les autres et de s'impliquer dans la société peut contribuer à favoriser

un engagement civique et social. Lorsque nous nous sentons connectés aux autres et à la communauté plus large, nous sommes davantage enclins à nous investir dans des actions bénéfiques pour le bien commun, à promouvoir la justice sociale et à prendre soin de notre environnement.

En nous connectant avec les autres, nous pouvons favoriser la collaboration et l'action collective. Travailler ensemble vers des objectifs communs et relever des défis sociétaux devient possible. Cette collaboration peut conduire à des changements positifs, que ce soit au niveau local, national ou mondial.

Se connecter avec d'autres personnes d'horizons et de cultures différents est essentiel pour surmonter les divisions, les préjugés et les différences qui peuvent exister entre les individus. Cela nous rappelle que, malgré nos diversités, nous partageons une humanité commune et que nous sommes tous interconnectés.

Reconnaître notre interdépendance va au-delà des liens humains : comprendre que nous faisons partie d'un écosystème plus vaste nous encourage à prendre soin de l'environnement, à protéger la biodiversité et à adopter des pratiques durables. Cela renforce l'idée que nous sommes responsables de la préservation et de la sauvegarde de la planète pour les générations futures.

Dans l'ensemble, favoriser les liens avec les autres et embrasser un sentiment d'appartenance à la même humanité et à la communauté élargie de tous les êtres vivants favorise l'empathie, la collaboration et une responsabilité partagée pour créer un monde plus harmonieux et durable.

1. Lire l'intégralité du *Manifeste du Learning Planetizen* du Learning Planet Institute.

L'école du nous est réalisable

« Nous sommes tous dans une cage dont l'autre a la clé. »

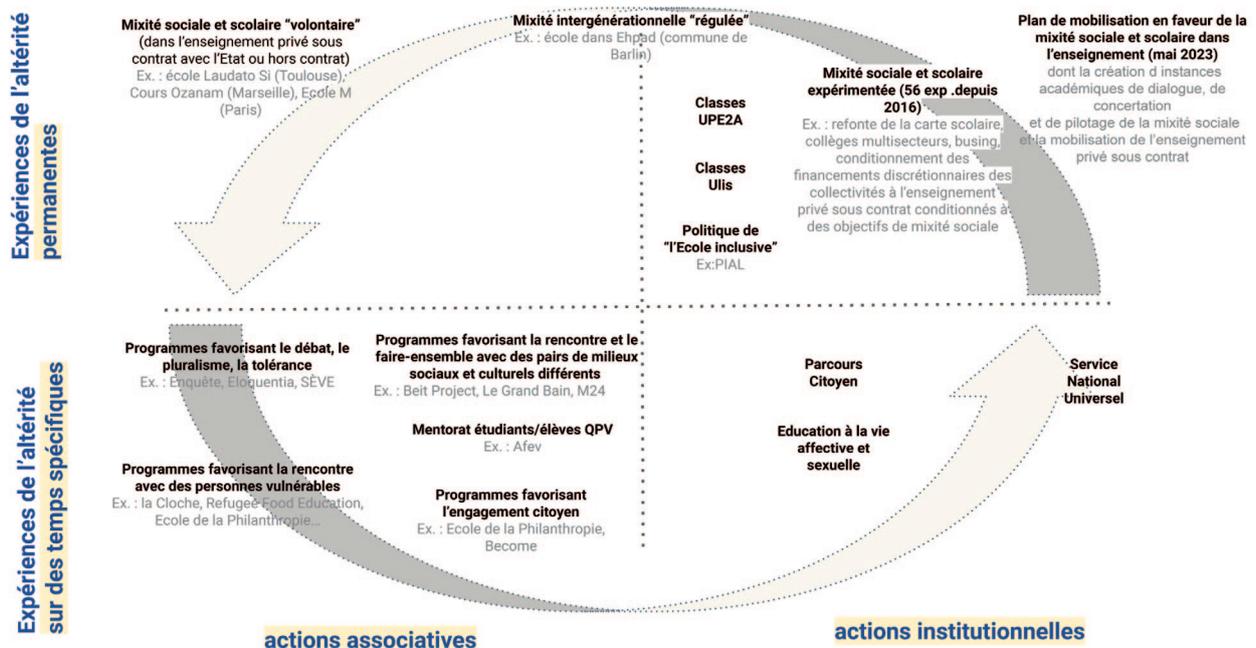
DAVID STOLÉRU¹

L'école du nous existe déjà

Qu'elles soient initiées par l'institution, imaginées par les établissements ou inspirées par un tissu associatif florissant en matière d'éducation, les tenta-

tives pour favoriser les rencontres entre élèves aux réalités différentes sont fort heureusement déjà nombreuses. Il existe déjà un fil rouge puissant qui relie ces initiatives et qui ne demande qu'à être tricoté pour recoudre une école plus fraternelle.

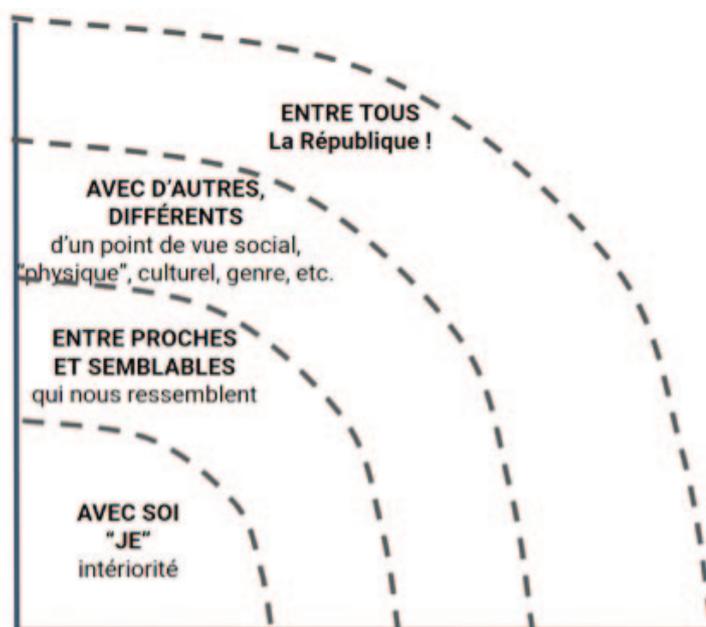
Boussole pour repérer et relier les approches existantes



Source : graphique réalisé par les auteurs.

1. Entretien avec les auteurs.

Du Je au Nous tous !



Les dix conditions de réussite

Vivre positivement une expérience d'altérité ne va pas de soi. Il ne suffit pas, pour que cela fonctionne, de mélanger dans une salle des publics différents, en s'attendant à une alchimie positive spontanée. Ces expériences de brassage doivent se préparer, s'organiser et s'accompagner. Et pour réussir pleinement, vérifier quelques conditions de réussite présentées ci-dessous, inspirées par les nombreuses actions déjà menées sur le terrain.

Rencontrer l'autre de manière sensible, se mettre réellement dans « ses chaussures »

Apprendre à jouer au basket en fauteuil roulant ou expérimenter la vie dans un camp syrien à travers des lunettes de réalité augmentée, c'est vivre un instant la vie de l'autre pour le comprendre vraiment et l'éprouver dans sa chair. Les expériences vécues sont bien plus efficaces qu'une série de chiffres ou d'arguments chocs pour développer son empathie vis-à-vis de personnes « qui ne nous ressemblent pas ».



CHANGER LE REGARD SUR LES MIGRATIONS PAR L'EXPÉRIENCE PARTAGÉE D'UN ATELIER CUISINE

Le Refugee Food Education s'appuie sur le caractère universel de la cuisine pour créer des espaces de discussion, entre les personnes réfugiées et leur société d'accueil. Nous avons la conviction que la cuisine est un moyen de fédérer, de sensibiliser et nous savons que c'est par la future génération que le changement peut arriver et que c'est avec eux que se construira le monde de demain.

Ce programme de sensibilisation permet donc de montrer la diversité des parcours des personnes en exil et de contourner l'écueil d'une image déshumanisée et simplificatrice des migrations. L'idée est d'aider les élèves à briser les stéréotypes existants sur les migrants et les migrantes, qui sont aujourd'hui au centre de l'actualité. Le Refugee Food Education leur permet aussi de découvrir de multiples patrimoines culinaires, dans une démarche de sensibilisation à l'alimentation durable. Il vise à faire évoluer les regards et contribue à donner les moyens aux jeunes, dans le cadre de l'école, de prendre part à une société plus ouverte à l'accueil des personnes réfugiées et des populations en détresse.

Les témoignages de personnes exilées contribuent à faire prendre conscience aux élèves de la diversité des parcours, en racontant leur histoire en classe. Le contenu de ces interventions est co-construit avec le témoin, les bénévoles de Refugee Food investis dans le projet et le soutien de l'enseignant accueillant. Ainsi, l'intervention peut être introduite et préparée en amont avec les élèves. En continuité des précédentes interventions, cette phase vise à mettre en relation les élèves et la personne exilée, dans une dynamique d'échanges. Certaines questions peuvent être préparées en amont par les élèves et adressées lors de l'intervention.

« J'ai beaucoup mieux compris la situation des migrants et des réfugiés. Avant, on en parlait pas trop, et je ne savais pas trop ce qu'était un camp de réfugiés, tout ça était très flou pour moi et maintenant, j'ai compris ! Merci beaucoup ! »
(Collégien de 4^e, Marseille, dans le questionnaire d'évaluation remis aux collégiens en fin de programme)

Plus de co-construction et moins de co-présence

Partager un but, un projet commun et le construire ensemble, de pair à pair, c'est garantir la rencontre par l'interaction et le partage. C'est par le faire ensemble et l'ancrage dans le réel que le lien se crée sur un pied d'égalité et que l'on apprend efficacement les uns des autres. Dans ce processus de co-construction, chaque jeune doit pouvoir y trouver des ressources, des raisons d'être fier, de se sentir appartenir, car contribuer, c'est appartenir.

Prendre le temps de la réflexivité est aussi essentiel : raconter, mettre en récit son vécu, en prendre pleinement conscience, pour que l'expérience « imprime » vraiment. Questionner, verbaliser, prendre du recul est essentiel pour mieux intégrer l'ensemble des apports des expériences d'altérité. Les enseignantes et les enseignants ont, de ce point de vue, un rôle clé à jouer.



CONTRIBUER C'EST APPARTENIR PAR MARION CHAPULUT, ASSOCIATION CITIZENCORPS

Je crois que la citoyenneté est avant tout une question de lien, lien avec la Nation, lien avec les autres membres de la société, lien avec la société civile. Cela ne s'apprend pas, cela s'expérimente et ces liens doivent être créés de manière volontariste.

C'est pour cela que CitizenCorps, un « do tank¹ » pour prototyper des projets qui engagent et qui mélangent créé en 2016, propose des expériences attractives pour un public de jeunes et d'enfants, tout en s'appuyant sur une pédagogie solide, afin de permettre la création de ces liens.

La confiance sociale se construit par l'accumulation de capital social. La notion de capital social d'une société, que l'on doit à Robert Putnam, se définit par les normes de réciprocité existantes entre ses membres et le nombre des liens sociaux de différentes natures surmontant les différences socio-économiques et communautaires qui existent. C'est donc bien la mixité qui est au cœur de cette confiance sociale, c'est-à-dire la capacité à construire des liens en dehors de sa communauté, de sa famille, de ses semblables. Ce capital social se crée tout au long de nos existences. Et c'est en fabriquant ensemble des expériences fondatrices, dont on est fiers, que l'on peut partager et qui encouragent nos pairs à s'embarquer, qu'il grandit.

Et c'est aussi par l'expérience et dans notre vie quotidienne, par un engagement concret comme le programme Become² le propose aux adolescents, par les projets créés tout au long du « Grand Bain » (*voir encadré infra*) par les enfants de classes jumelées qui sortent de leur entre-soi.

En trois semaines, des jeunes de quinze ans qui ne s'étaient jamais rencontrés ont mis en place une fête pour des personnes à la rue, organisé un tournoi de foot pour des migrants, ont sensibilisé des commerçants à l'accessibilité de leurs boutiques.

En six rencontres, les enfants du quartier de la Belle de Mai, l'un des plus pauvres d'Europe, et de Breteuil, l'un des plus favorisés de Marseille, ont construit ensemble une chorégraphie et se sont dit « je t'aime » à travers des témoignages émouvants.

1. Type de structure associative et collaborative destinée à la production d'actions voire d'objets, généralement avec des principes d'ouverture, d'altruisme, de solidarité et de soutenabilité.

2. www.become.world/.

Ces expériences, ces projets sont ensuite valorisés et renforcés par la présentation devant la communauté éducative. C'est le temps de la célébration et c'est un moment fondateur, car elle permet de faire de ces expériences des moments transformatifs.

Ces jeunes, ces enfants, ne seront plus les mêmes à la sortie d'une telle expérience.

Tous les futurs citoyens de notre pays devraient pouvoir vivre de telles expériences.

C'est pourquoi je crois que le Service national universel (SNU), proposition à laquelle j'ai contribué au cours d'un groupe de travail officiel, est une promesse importante, celle d'avoir un temps pour construire du capital social pour chacun.

Le SNU doit être un moment éducatif, à l'instar du Service Learning des pays anglo-saxons. Il permet de mettre les jeunes au service de leur territoire, des transitions, mais parce qu'ils y construiront de la valeur pour eux. Leur donner envie de s'engager, en collectif, dans la diversité, parce que contribuer, c'est appartenir.

aujourd'hui, ou la manière de transformer ma ville en une maison pour l'autre et moi.

À ce jour, le projet a déjà été réalisé dans dix-huit villes européennes et méditerranéennes : Paris, Marseille, Sarcelles, Nantes, Nice, Barcelone, Bruxelles, Rome, Berlin, Londres, Lodz, Tanger, Sofia, Skopje, Nice, Athènes, Bucarest, Lasi, Timisoara.

L'école nomade du vivre-ensemble sera à Sofia en Bulgarie et à Nantes en France dès la rentrée scolaire 2023. <http://thebeitproject.org>.

Se rencontrer sur un terrain déjà fertilisé

L'apprentissage de l'altérité ne va pas de soi, elle nécessite de mobiliser un certain nombre de facultés qu'il faut cultiver en amont : capacité d'écoute, capacité à s'ouvrir à l'autre... Elle impose de faire une place au dialogue, de savoir exprimer son point de vue et d'accepter d'entendre celui de l'autre. Une expérience d'altérité réussie s'appuiera au préalable sur la pratique au sein de l'école de méthodes éprouvées (dialogue, débat, éloquence, etc.) permettant une mise en condition optimale.



UNE RENCONTRE SENSIBLE AVEC LE LIEN, AVEC L'HISTOIRE ET AVEC L'AUTRE : THE BEIT PROJECT

The Beit Project répond à la nécessité de créer un dialogue entre des jeunes issus de milieux socioculturels et de diversité fonctionnelle différents, au travers de l'étude et l'interprétation de leur environnement urbain et son histoire. Pendant plusieurs jours, des élèves de deux établissements scolaires du second degré apprennent à se connaître et à travailler ensemble. Autour d'une école éphémère et nomade installée dans un lieu de patrimoine, ils s'approprient ce lieu historique en travaillant sur des traces du passé, des questions de société et de la réalisation vidéo. L'idée force du projet est de transformer la perception de la diversité en une richesse et de bâtir un dialogue commun, mais aussi de développer une lecture de la ville au travers de l'interprétation des traces du passé. The Beit Project est une triple rencontre : avec le lieu urbain, avec l'histoire et avec l'autre.

Lors du lancement du projet en 2011, les lieux étudiés étaient en rapport avec l'histoire des communautés juives en Europe, d'où l'acronyme « Beit » qui, en hébreu, veut dire « maison », mais aussi le chiffre « deux », deuxième lettre de l'alphabet. Puis le projet s'est ouvert vers tous les lieux de patrimoine urbain, afin de travailler la relation à l'autre, heureuse ou douloureuse, et d'y réfléchir le vivre-ensemble au-



DÉVELOPPER UN RAPPORT APAISÉ AU FAIT RELIGIEUX

Créée en 2010, l'association Enquête conçoit et diffuse des pédagogies et outils ludiques d'éducation à la laïcité et aux faits religieux pour développer chez les enfants un rapport apaisé et réfléchi à ces sujets. Par le jeu et une pédagogie du questionnement, il s'agit de leur permettre d'évoquer ces sujets hors des temps de crise et non par le biais des extrêmes. L'association cherche à les sensibiliser à leur liberté de conscience et à ce qu'ils soient en mesure de ne pas imposer aux autres leur manière de penser et de faire – ou celles de leur famille ou de leur milieu. L'enseignement ou l'abord des faits religieux n'ont pas pour objectif de développer une culture générale exhaustive sur les religions, mais bien d'incarner la liberté de conscience dans le domaine du croire. La distinction entre le domaine du savoir et celui du croire, défini comme celui du non vérifiable et de la multiplicité des points de vue, en est le socle. Il s'agit de les amener à prendre une forme de distance critique avec leurs convictions, pour les regarder comme telles, sans que cela ne constitue un reniement. Et ce faisant, en étant

reconnu et écouté, parce qu'on en parle posément, avec respect (sans chercher ni à promouvoir ni à combattre), à se « réconcilier » avec la possibilité d'être à la fois attaché à une conviction, mais aussi à être en capacité de se relier à un collectif, au nous.

Cela passe par le travail sur l'étrangeté que les élèves éprouvent à l'égard des convictions qu'ils ne connaissent pas, tant dans les écoles où se côtoient des élèves de différentes convictions que dans celles où dominent largement une ou deux convictions. Ainsi, le fait d'être athée peut apparaître comme très étrange à certains enfants ; être juif, hindouiste ou bouddhiste peut être considéré comme une réalité étrangère à la France ; ou le fait d'être musulman peut renvoyer pour certains aux attentats. Pour nombre d'enfants, il y a des personnes croyantes et non croyantes, constituant deux blocs antagonistes. Il s'agit donc avec eux de mettre en relief une réalité plus complexe : faire place à des convictions avec lesquelles ils ne sont pas familiers, dont l'athéisme, mais aussi l'agnosticisme, voire l'indifférence. Enfin, il s'agit de questionner le contraste entre la reconnaissance par les élèves du droit d'être de telle ou telle conviction sans être contraint par qui que ce soit, et le fait que certains parmi eux se sentent légitimes à exercer un droit de regard sur la manière dont des camarades de la même religion conçoivent leur religion et la pratiquent. Les éducateurs, et notamment les enseignants, sont régulièrement amenés à prendre en charge des propos normatifs d'enfants : « Ne mange pas ça », « Si tu es chrétien, tu dois aller à la messe le dimanche » ou encore « C'est des faux musulmans, ils ne prient pas cinq fois par jour ». Cela est lié à leur ignorance de l'existence d'une diversité à l'intérieur de chaque religion. Il s'agit d'habituer les élèves au fait que ce n'est pas « la religion » qui pense et parle, ce sont des personnes qui interprètent leur religion et elles sont parfois en désaccord. Quand les enfants intègrent intellectuellement l'idée qu'il est tout aussi impossible de vérifier s'il existe un dieu ou non que de vérifier si la manière dont on comprend sa religion, ses croyances, ses pratiques, est la vraie, la bonne, ils ne pensent plus qu'elle est la seule et ils ont *a minima* fait leur l'idée qu'ils ne peuvent justifier intellectuellement de vouloir l'imposer aux autres. C'est en donnant les moyens aux éducateurs d'investir ces sujets, rassurés et outillés, qu'on permet aux enfants de se relier sereinement aux autres.

Les apporteurs de liens

Point commun entre toutes les expériences réussies : le tiers de confiance.

Tantôt perçu comme un grand frère ou une grande sœur, comme un confident, ou même comme un surveillant, le médiateur qui intervient en milieu scolaire pour accompagner ce « mieux vivre-ensemble » est un maillon fort de cette chaîne de la rencontre avec celui qui n'est pas comme moi. Son rôle est prépondérant pour débloquer des situations entre élèves, apaiser les tensions et faire le lien aussi avec la communauté éducative. Il est également essentiel de maintenir un équilibre entre le brassage des profils et l'apport de soutien supplémentaire aux élèves qui en ont besoin.



VOLONTAIRES EN RÉSIDENCE POUR FAVORISER LE VIVRE-ENSEMBLE À L'ÉCOLE

Association complémentaire de l'enseignement public, l'AFEV est l'un des acteurs majeurs du service civique avec plus de 9 500 volontaires accueillis depuis la création du dispositif en 2010. Avec le programme « Volontaires en résidence », des jeunes volontaires en service civique (de seize à vingt-cinq ans) s'impliquent tout au long de l'année scolaire, plusieurs heures par semaine, au sein d'un établissement de l'éducation prioritaire – école, collège ou lycée. L'AFEV accueille chaque année environ 650 volontaires en service civique sur ce programme.

Leur mission au sein de l'établissement est déterminée par l'AFEV et les équipes éducatives, et adaptée au projet d'établissement. Dans le premier degré, les actions des volontaires se concentrent sur l'animation des BCD (bibliothèques centres documentaires), l'accompagnement des élèves sur la lecture, l'expression et le développement de leur esprit critique, ainsi que le développement du lien familles-école. Dans le second degré, les volontaires accompagnent les élèves dans leur travail scolaire, dans le cadre de « Devoirs faits » ou d'interventions en classes spécialisées (UPE2A, SEGPA...), ils organisent des ateliers participatifs et ludiques sur différentes thématiques (inégalités, développement durable, laïcité, harcèlement...) pour encourager la participation, la réflexion et l'engagement des élèves.

Les volontaires de l'AFEV ont également participé à l'expérimentation mixité scolaire en Haute-Garonne, et en particulier dans les collèges de Toulouse. Ils et elles se sont mobilisés auprès des élèves des établissements qui allaient être détruits, notamment au Mirail, scolarisés de ce fait dans les collèges de centre-ville avec des élèves d'un milieu social bien différent.

Les volontaires ont animé des ateliers/activités en veillant à accompagner la mixité des publics pour que la « greffe » prenne. Concrètement, les volontaires en résidence contribuent à animer la vie de l'établissement pour favoriser le vivre-ensemble, faire vivre la démocratie scolaire, accompagner des élèves en fragilité dans leur travail scolaire, aider les élèves à se projeter dans leur parcours d'orientation.

Ni enseignants, ni pairs, ils ont un statut qui leur permet de créer un lien particulier avec les élèves. Grâce à leur proximité générationnelle et dans le cadre des ateliers qu'ils animent, les volontaires deviennent des interlocuteurs privilégiés des élèves. Chaque année, plus de 95 % des volontaires ont le sentiment d'avoir noué une relation de confiance avec certains élèves et près de 40 % ont déjà été interpellés par des élèves au sujet de cas de harcèlement scolaire.

Leur rôle de tiers-éducatif est reconnu et apprécié par les équipes éducatives :

« On observe une "acceptation" rapide des volontaires dans les groupes ou les classes ; les volontaires deviennent des personnes-ressources vers lesquelles se tournent les élèves. »

(Directeur adjoint chargé de SEGPA d'un collège, Bas-Rhin)

Une pédagogie au plus près des besoins de chacun

Favoriser la découverte et le respect des différences au sein de l'école nécessite de les reconnaître, de les valoriser pour ce qu'elles sont, qu'elles soient visibles (sociales, culturelles, religieuses) ou invisibles (mode de pensée, point de vue, fonctionnement intellectuel).

Considérer l'ensemble des composantes de la personne et s'adapter à ses besoins nécessite de faire évoluer les pratiques pédagogiques, de former à une meilleure gestion de l'hétérogénéité des classes, en favorisant le développement d'une pédagogie différenciée et d'une pédagogie de projet.



TÉMOIGNAGE DE STÉPHANIE DEGEMONT, DIRECTRICE DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE LEVERRIER, MARSEILLE 4^e

Quand on pense « pédagogie différenciée », on pense toujours à nos élèves les plus fragiles, on oublie souvent ceux qui savent, qui ne font pas de bruit ou qui en font trop, mais pour qui l'école est d'un grand ennui, voire une source de souffrance. Je crois donc que, pour réussir cette pédagogie dans sa classe, il faut tenir compte de toutes les altérités et les valoriser toutes, parce que dans une classe où chacun se sent considéré, il y a de la place pour tous et on peut construire un vrai projet ensemble. Par ailleurs, il faut toujours se rappeler, en tant qu'enseignant et « détenteur du savoir », qu'un élève apprendra mieux avec ses pairs dans des situations d'échange que dans l'écoute du maître. Maître qui peut prendre toute sa place autrement, en organisant une classe qui tient compte de chacun et qui multiplie les situations où le partage des connaissances, des savoirs, des postures est le quotidien.

Des modalités propres à chaque territoire : l'école du nous se conjugue au pluriel

L'école du nous ne peut pas être la même selon qu'on est scolarisé dans le centre d'une grande métropole ou dans un village reculé du centre de la France. La manière de faire vivre l'expérience de l'altérité doit s'adapter à chaque bassin de vie, à ses réalités locales pour une approche pragmatique.

Les instances académiques de dialogue, de concertation et de pilotage de la mixité sociale prévues dans le cadre du plan pour la mixité sociale et scolaire de Pap Ndiaye associeront les collectivités territoriales, les représentants des parents d'élèves, les représentants des établissements publics et privés sous contrat pour partager un diagnostic de la situation locale et co-construire des réponses adaptées territoire par territoire.



« NOTRE ÉCOLE, FAISONS-LA ENSEMBLE » : UNE NOUVELLE DYNAMIQUE QUI PART DES BESOINS DU TERRAIN

Inspirée de l'expérimentation dite des « écoles à projet » initiée dans le cadre du plan Marseille en Grand en 2021, le ministère de l'Éducation nationale a lancé une démarche innovante, territorialisée et collective autour de l'école : « Notre école, faisons-la ensemble ». À partir des besoins constatés par les équipes pédagogiques pour accompagner leurs élèves vers la réussite, ils élaborent un projet en réponse à ces besoins et bénéficient d'un accompagnement humain et financier pour le mettre en œuvre.

Plus de 15 700 écoles et établissements de toutes les académies ont d'ores et déjà manifesté leur intérêt pour la démarche, construite autour de trois objectifs : excellence, égalité, bien-être.

« Notre école, faisons-la ensemble » crée l'opportunité d'initier dans chaque territoire une alliance éducative associant des partenaires locaux, notamment les collectivités territoriales et le tissu associatif, et de dessiner les contours de cette école du nous adaptée aux spécificités de chaque bassin de vie.

Certains ont déjà commencé : c'est le cas par exemple de l'école du Rouet à Marseille, qui axe son projet autour du développement des compétences psychosociales des enfants pour viser l'amélioration du climat d'école, favoriser la sécurité cognitive et affective de ses élèves, favoriser l'inclusion de tous, notamment de leur classe ULIS, apprendre à coopérer dans un respect mutuel et accompagner les élèves dans leur parcours civique pour leur permettre d'être des citoyens éclairés.

*Repetito mater studiorum est*¹

Il est essentiel d'agir dans la durée, tout au long du parcours scolaire, sous des formes diverses, mais répétées. Une seule expérience, même marquante, ne suffit jamais à fabriquer du nous. Il est nécessaire de les multiplier et même de les intensifier entre neuf et treize ans, âge où l'élève est le plus disposé au développement de l'empathie.



DÉVELOPPEMENT DU COMPORTEMENT PROSOCIAL ET DE L'ALTRUISME CHEZ L'ENFANT²

« [...] Que sait-on du développement de l'altruisme chez l'enfant ? Naît-on naturellement généreux et empathique ou apprend-on à devenir bon ? De la petite enfance avec les premières ébauches de partage et jusqu'à l'âge adulte, la hiérarchisation de ses propres besoins et envies par rapport à ceux d'autrui influence les décisions et régit les actions des individus. Alors que le comportement prosocial³ se met en place dès les premières années de vie, il prend un tournant plus ancré dans le groupe d'appartenance à l'entrée à l'école primaire, période qui voit naître des comportements altruistes avec un bénéfice pour autrui, mais sans attente en premier lieu d'une récompense personnelle. [...] L'école a une importance particulière dans le développement du comportement prosocial, compte tenu de l'interdépendance chez l'enfant des aptitudes sociales, émotionnelles et académiques. Il semble donc essentiel d'intégrer l'apprentissage à la prosocialité non seulement dans des programmes ciblés, mais également dans le quotidien scolaire et l'atmosphère générale de la classe. Des résultats objectivables à la suite de la mise en place d'activités à long terme incitant à l'entraide, voire à l'altruisme, en classe font encore défaut. De manière générale, peu d'études se sont penchées sur le fait de savoir s'il était effectivement possible d'apprendre à être altruiste ou à l'être davantage. Frydman et Ritucci ont pourtant montré que de tels programmes, poursuivis ne serait-ce que sur quelques semaines, pouvaient, en pratique, augmenter de manière significative la fréquence des interventions d'adolescents de douze ans envers une victime d'une chute, par exemple. Si les recherches expérimentales de ce type sont encore rares, d'un point de vue éducatif, on observe pourtant au niveau international une multiplication de programmes scolaires visant à enseigner l'empathie aux enfants, mais les évaluations formelles de leur efficacité sur le plan de la motivation à agir de manière empathique, voire altruiste, sont encore peu nombreuses.

1. « La répétition est mère de l'apprentissage. »

2. Les comportements prosociaux sont des actes volontaires, dirigés vers autrui dans le but de lui apporter un bénéfice ou d'améliorer son bien-être, comme le partage, l'entraide, le réconfort...).

3. Extrait de Lucie Rose, Klara Kovarski, Florent Caetta et Sylvie Chokron, « Développement du comportement prosocial et de l'altruisme chez l'enfant », *Revue de neuropsychologie*, n°4, vol. 12, 2020, pp. 335-340.

Certains programmes ont cependant fait l'objet d'investigations plus poussées, comme les programmes d'apprentissage social et émotionnel (Social and Emotional Learning, SEL). L'objectif de ce programme est d'encourager le développement des aptitudes cognitives, affectives et comportementales pour, à terme, favoriser un comportement prosocial. Ces programmes, implémentés tant à l'école primaire qu'au collège ou au lycée, permettraient une augmentation des compétences socio-émotionnelles des enfants, avec un impact également positif sur le bien-être ainsi que sur les performances scolaires.

En effet, chez l'enfant de neuf à treize ans, la mise en place d'un programme SEL semble améliorer le comportement prosocial, tel qu'il est ressenti par les pairs et par les enseignants des enfants. Caprara et *al.* ont également montré auprès d'une population d'adolescents qu'une intervention mettant l'accent sur le développement de la régulation émotionnelle, de la prise de perspective, de la communication interpersonnelle et enfin du développement de l'engagement citoyen sur un temps relativement court (quatre mois) permettait d'augmenter le niveau d'entraide entre les élèves et ressenti par les élèves eux-mêmes. Il semblerait donc que même si les bases de l'empathie et de la prosocialité se forment à un plus jeune âge, ce type d'attitude peut, par la suite, être encouragé chez l'enfant ainsi que chez l'adolescent à travers une démarche proactive en milieu scolaire. Une approche plus passive avec moins d'implication directe peut également avoir un effet positif. En effet, l'observation passive de vidéos montrant des enfants engagés dans une démarche associative améliorerait l'attitude ainsi que le comportement altruiste chez l'enfant entre neuf et treize ans [...].

Toucher le cœur, la tête et les mains

Agir sur plusieurs leviers complémentaires, faisant tantôt appel aux émotions, à la réflexion et à l'action, permet de prendre en compte la sensibilité et le mode de fonctionnement de chaque enfant, mais aussi de répéter l'expérience de manière variée et stimulante.

Vibrer (avec son cœur) à travers des récits, des œuvres artistiques, se mettre dans les chaussures

(trouées) d'Oliver Twist pour éprouver la pauvreté par l'expérience sensible de la lecture : le réseau de formation des enseignants Canopé a développé un programme « Lecture et altérité » pour contribuer à faire vivre les valeurs de la République et à transmettre aux élèves « une culture commune de tolérance mutuelle et du respect¹ ».

Se questionner (avec sa tête) par l'enseignement du fait religieux, par la philosophie, par le témoignage : des dispositifs comme ceux d'Enquête, du Grand Bain, de l'École de la philanthropie ou de Refugee Food Education invitent les enfants à s'interroger sur leur rapport à l'autre. Avant ou après l'expérience de la rencontre, il est important de questionner les émotions, la raison et même la morale pour se relier aux autres de manière réfléchie.

Il s'agit de faire ensemble (avec ses mains) avec des élèves d'autres milieux sociaux, d'autres nationalités, d'autres religions (jumelage d'écoles en proximité : Grand Bain, Beit Project ; mentorat : AFEV), des personnes vulnérables, personnes âgées, personnes handicapées, sans-abri (école dans l'Ehpad, la Cloche...).

Par exemple, à Lyon, le Fil d'Ariane, dispositif porté par les Apprentis d'Auteuil en partenariat avec les Francas et l'Éducation nationale qui agit pour la persévérance scolaire de collégiens en décrochage, multiplie tout au long de l'année les rencontres et les approches :

- par le cœur : en éprouvant dans sa chair ce que c'est qu'être handicapé en passant une journée entière à la place de jeunes handicapés en fauteuil roulant ;
- par la main : en faisant ensemble des ateliers de cuisine au Café joyeux avec des jeunes porteurs de trisomie ;
- par la tête : à travers des ateliers-débats où l'on se questionne sur le fait religieux, la laïcité.

Une approche au long cours pour permettre à ces adolescents de partir à la recherche d'eux-mêmes et de développer par des approches différentes les compétences socioprofessionnelles nécessaires au vivre-ensemble.

1. Magalie Delporte et Olivier Graff, *Lecture et altérité. Réseaux littéraires*, Paris, Réseau Canopé, 2016.



LE GRAND BAIN, PLONGER LES ENFANTS DANS LA RICHESSE DES DIFFÉRENCES POUR GRANDIR ET ÉDUCER À LA CITOYENNETÉ

C'est une histoire qui débute avec un collectif qui veut agir pour lutter contre la fragmentation des populations. À Marseille, elle est encore plus flagrante du fait de l'urbanisation chaotique, et elle est présente dès l'école primaire.

Le Grand Bain a été construit avec cette envie et, en deux ans, a élaboré :

- des jumelages d'écoles aux réalités socio-économiques très éloignées, pourtant proches géographiquement, qui s'organisent sur l'année scolaire entière ;
- un parcours pédagogique, dont l'aboutissement est un projet co-construit entre élèves de chaque binôme : CitizenCorps accompagne les enseignants et leur apporte des ressources, formations, méthodologies et connexion avec les autres organisations partenaires et intervenants éducatifs du territoire ;
- un objectif transversal : valoriser et relier l'existant. Utiliser la richesse du territoire et des associations à portée éducative pour créer une dynamique vertueuse au service des rencontres et de la cohésion du territoire.

Dans le Grand Bain, tout le monde a un rôle et c'est parce qu'on leur demande de contribuer que tous, des enfants aux enseignants, se sentent appartenir à une même communauté. En quatre étapes, et avec deux formations aux enseignants du Grand Bain que nous outillons, nous construisons un programme qui aboutit à une restitution permettant d'inclure les parents :

1. la phase de curiosité : ouvrir à la différence à travers les échanges épistolaires, c'est le temps de l'écriture et des questionnements ;
2. la cohésion : c'est le moment où l'on crée un sentiment d'appartenance qui va être renforcé tout au long du programme. Ils ont tous appris des mots communs (« sérénité », « correspondant »...) et découvert les quartiers d'une ville qu'ils ont en commun) ;
3. la construction d'un projet commun : à travers des visites et des rencontres, approfondir la relation. Comme le dit Delphine, enseignante, « pour ses élèves, les sorties et les ateliers ne sont pas du travail, mais en réalité ils développent des compétences scolaires et non scolaires à chaque fois ». Pourtant, l'apprentissage se fait grâce à la réflexivité engendrée par le travail en classe avec les enseignants : qu'a-t-on

appris ? Comment s'est-on senti ? Quelle est l'émotion engendrée ?, etc. ;

4. la célébration : lors d'une restitution festive, le temps d'être fiers du travail accompli est célébré par les parents et les enseignants et on dresse à l'occasion le bilan d'une année qui va leur permettre d'assimiler des compétences psychosociales importantes.

Ce terreau d'apprentissage permet d'augmenter l'empathie des enfants, d'améliorer le climat scolaire et la coopération des enseignants et, à terme, de renforcer la cohésion sociale des Marseillais. C'est ce que nous mesurerons l'année prochaine avec en préparation une étude d'impact en partenariat avec l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) et Aix-Marseille Université.

Pour en savoir plus, voir le film de Valérie Simonet⁶⁰.



S'ÉDUCER AU NOUS PAR LA PHILANTHROPIE

À l'école, apprendre, c'est avant tout apprendre ensemble. L'école est le lieu de la rencontre. La rencontre, bien évidemment, avec de nouvelles connaissances et compétences, mais aussi la rencontre avec l'autre. Avec l'enseignant qui pourra transmettre, enseigner, voire éduquer. Mais aussi avec ses pairs. Et c'est là un point fondamental. C'est parce que les enfants pourront être et faire ensemble qu'ils développeront écoute et respect des autres, coopération ou encore confiance en soi, autant de compétences psychosociales nécessaires au bien-être à l'école, à la réussite scolaire et, au-delà, à la cohésion sociale.

Or la culture scolaire a trop tendance à supposer que tout ceci prend corps dans la simple vie de la classe ou dans les temps périscolaires.

Les plus de dix ans d'expérience de l'École de la philanthropie ont apporté la preuve qu'une pédagogie de projet, et plus particulièrement de projet solidaire, telle que l'association la propose, donne le temps de sensibiliser les plus jeunes à une interaction positive avec l'autre. Pédagogie du détour, son programme permet aussi de faire émerger des compétences jusqu'alors inexprimées dans les apprentissages fondamentaux et, ce faisant, apporte aux enfants une nouvelle place dans la classe, le goût d'apprendre et participe ainsi de

1. https://drive.google.com/file/d/1M6-Q052erfgwZyWq4_KLlPd4RI2dm2d/view?usp=drivesdk

l'accrochage et de la réussite scolaires. Elle est aussi un outil d'inclusion des talents de tous. Encourager l'exercice de la solidarité et de la générosité au service de l'intérêt général, c'est aussi combattre le repli sur soi et le communautarisme, réduire les fractures sociales en apprenant aux enfants à tisser des liens altruistes et solidaires pour mieux vivre-ensemble.

Créée en 2011, l'École de la philanthropie a pour mission d'éveiller les enfants de huit à onze ans, et notamment les plus défavorisés, au vivre-ensemble et à l'intérêt général. Elle fait de la philanthropie un levier pédagogique permettant de développer leur potentiel d'empathie et un altruisme actif.

Partout en France, elle propose aux enseignants, aux animateurs des temps péri- et extrascolaires, comme aux familles, des outils pédagogiques pour inciter les enfants à s'engager en faveur de l'intérêt général et au profit de grandes causes (environnement, lutte contre la pauvreté, droits humains...).

L'École de la philanthropie propose notamment aux enseignants de CE2, CM1 et CM2, ainsi qu'aux acteurs des temps périscolaires et extrascolaires, un dispositif pédagogique gratuit et clé en main. Il se déroule sur toute l'année scolaire. Les enseignants peuvent mener ce programme en toute autonomie ou bien s'appuyer sur les interventions d'animateurs bénévoles formés et intervenant dans toute la France.

Il s'articule en deux grandes phases :

- un parcours « sensibilisation » qui permet aux enfants de faire l'expérience consciente de l'empathie et d'interroger leur rapport à l'autre. Ils découvrent ensuite les grands enjeux de notre monde et apprennent à bien s'informer. Après avoir mené des recherches, les élèves font l'expérience de la démocratie en choisissant la cause pour laquelle ils souhaitent s'engager collectivement ;
- un parcours « action », où les enfants rencontrent une association qui œuvre pour la cause retenue par la classe. Avec elle, ils définissent une action à mettre en œuvre pour l'aider dans sa mission. Ils apprennent à gérer un projet solidaire et collaboratif. À la fin de cette expérience, un temps de bilan et de restitution permet aux enfants d'aller au bout de la démarche philanthropique : observer, comprendre, agir et analyser.

Ces petits philanthropes apprennent ainsi à ouvrir leur regard sur l'autre, à découvrir des questions de société, à réfléchir par eux-mêmes et à mener des actions solidaires.

Les parents d'élèves, nos meilleurs ennemis ?

« La mixité, c'est un problème d'adulte, pas un problème d'enfant ! », confirme Isabelle Bertolino, qui a suivi et évalué les dynamiques de socialisation des collégiens dans le cadre du plan mixité de Haute-Garonne. Depuis Paris ou Toulouse, les témoignages convergent : les parents d'élèves sont à la fois les pires ennemis et les meilleurs ambassadeurs des expériences d'altérité.

Inquiets pour la réussite et le bien-être de leurs enfants comme chacun d'entre nous, parfois sensibles aux préjugés et aux stéréotypes, les parents d'élèves, d'où qu'ils soient (tous milieux sociaux confondus), peuvent apparaître comme les plus grands réfractaires à « l'école du nous ».

Les embarquer constitue néanmoins une condition nécessaire pour que l'expérience réussisse. Une fois rassurés par les résultats scolaires, par le climat scolaire et par l'émergence des nouvelles compétences de leurs enfants, les parents d'élèves en deviennent les meilleurs ambassadeurs.



LA SOCIALISATION DES ÉLÈVES

Les travaux réalisés dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation et de la formation et d'une convention industrielle de formation par la recherche (CIFRE) sont présentés par Isabelle Bertolino (doctorante en troisième année UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs à l'université Toulouse-Jean Jaurès, conseil départemental de la Haute-Garonne). « [...] Le partenaire essentiel que constitue l'Éducation nationale ayant une expertise propre dans le suivi individuel des élèves et l'évaluation des apprentissages scolaires, nous avons décidé conjointement que notre démarche d'enquête se pencherait plus spécifiquement sur la façon dont les élèves interagissent au sein des collèges durant les récréations, les pauses méridiennes et les animations organisées par les volontaires de l'AFEV dans le cadre des mesures d'accompagnement financées par le CD31.

En mettant en place une démarche de recherche inductive, nous voulions, d'une part, reconnaître, indépendamment des stéréotypes présents, la nature des interactions entre les élèves et, d'autre part, étudier comment les élèves eux-mêmes qualifient ces interactions.

Dominique Picard et Edmond Marc, résumant les nombreuses recherches portant sur ce qu'est un groupe, le définissent comme suit : « Un groupe n'est pas la somme des individualités qui le composent, mais constitue une entité spécifique qui obéit à des mécanismes particuliers et où les relations interpersonnelles sont surdéterminées par le contexte¹. » À cet égard, toutes les formes de catégorisation mobilisées par les adultes pour accomplir leur mission auprès [des élèves] auront des effets sur eux. Dans le cadre de notre enquête, il s'agissait donc de démêler les fils des appartenances groupales déterminées essentiellement par les adultes de celles déterminées en coopération avec les élèves, sans compter celles que les élèves créaient depuis leur seul point de vue.

Par ailleurs, nous avons mobilisé pour nos analyses les théories développées par les sociologues Goffman et Becker (1963) autour de « l'étiquetage² ». Les groupes que nous constituons se définissent en interaction les uns avec les autres. Ils se construisent de façon dynamique et selon le contexte dans lequel nous les développons ils ne sont pas forcément significatifs de la qualité des personnes qu'ils regroupent mais plutôt de celle des personnes qui les ont catégorisées. Ce point nous paraît d'autant plus essentiel qu'au sortir de nos observations, nous concluons que la question de la mixité sociale est avant tout un problème d'adultes ; les élèves entre eux montrent une capacité à se rencontrer au-delà des catégories que nous mobilisons, généralement dans un souci de contrôle... »

Extrait du Rapport d'évaluation du plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais³.

Un solide cadre républicain

Pour réussir pleinement et durablement, les expériences d'altérité doivent s'inscrire dans une exigence républicaine à toute épreuve : respect des règles fixées et de la discipline, respect de l'autorité

de la communauté éducative, respect de la laïcité. Cela nécessite un projet d'établissement scolaire fort et partagé par l'ensemble de la communauté éducative, accompagné d'un renfort de moyens humains pour faire respecter le cadre fixé.



TÉMOIGNAGE DE MEHDI FETTOUHI-TANI, PRINCIPAL DU COLLÈGE LONGCHAMP, MARSEILLE 1^{er}

« Le collège Longchamp, dont je suis le principal, est un grand établissement scolaire d'environ 900 élèves. Situé dans le centre-ville de Marseille, il est "naturellement" très mixte socialement et scolairement, car il correspond à la mixité urbaine du quartier.

En tant que chef d'établissement, faire vivre ensemble ces publics très hétérogènes demande une attention de tous les instants. On doit s'appuyer sur des règles de vie commune et les faire respecter de tous après en avoir informé les élèves tout en expliquant les éléments importants pour vivre ensemble. Il s'agit également de les rappeler régulièrement et de les faire vivre en leur donnant un caractère éducatif. Le règlement intérieur est la pierre angulaire de notre vie dans l'établissement. Il définit précisément ce qui sera autorisé et ce qui ne le sera pas en matière de comportements, de droits et devoirs, de respect de notre cadre de vie dans une organisation sociale telle qu'un établissement.

Le règlement doit être sans cesse expliqué et rappelé. Nous sommes dans une obligation d'être à la fois bienveillants et stricts pour permettre à tout le monde de s'exprimer librement, d'avoir sa place dans cet ensemble et pour stopper toute volonté de se départir des principes qui régissent cet espace républicain, un établissement accueillant tous les publics.

Par ailleurs, il est très important de faire respecter la neutralité des personnels : respect de toutes les croyances et égalité de tous les citoyens devant la loi, sans distinction de religion. Il s'agit de proscrire tout prosélytisme et de permettre à chaque élève d'avoir des clés

1. Edmond Marc et Dominique Picard, « Conflit et relation », *Gestalt*, n°46, vol. 1, 2015, pp. 129-142.

2. Howard S. Becker, *Outsiders : Studies in the Sociology of Deviance*, New York, Free Press, 1963 (trad. fr. : *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985).

3. *Rapport d'évaluation du « plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais »*, Toulouse, février 2022. Travaux réalisés dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation et de la formation et une convention industrielle de formation par la recherche (CIFRE), cofinancés par l'Association nationale recherche et technologie et le Conseil départemental de la Haute-Garonne, présentés par Isabelle Bertolino, doctorante en troisième année, UMR Éducation Formation Travail Savoirs, Université Toulouse-Jean Jaurès, dirigés par Dominique Broussal, professeur des universités, UMR Éducation Formation Travail Savoirs, Université Toulouse-Jean Jaurès.

de compréhension du monde, de son environnement. Cela exige de nous de construire un dialogue et d'être intransigeants avec ceux qui ne respectent pas les règles, sinon c'est tout l'édifice de cette mixité positive qui est fragilisé. C'est important pour que tous les enfants vivent leur scolarité dans un climat apaisé, mais aussi pour l'attractivité de l'établissement. Si les parents qui ont les moyens retirent leurs enfants du collège pour les scolariser dans un établissement privé, la mixité disparaît : c'est un équilibre sensible à préserver. En parallèle de la discipline, le volet éducatif est indispensable pour gérer cette hétérogénéité. Une fois que les règles communes sont claires et posées, il faut créer du commun, du commun, du commun ! Rassembler ces élèves de mondes différents à travers des actions transversales, des sorties, des moments partagés en dehors et au sein de l'établissement. On organise par exemple la fête des cultures, où les cultures de tous les élèves sont mises à l'honneur. On s'appuie beaucoup sur l'enseignement moral et civique pour travailler sur les valeurs républicaines et sur la citoyenneté.

Il y a de nombreux facteurs nécessaires pour faire vivre de manière apaisée cette mixité qui se retrouve aussi dans l'hétérogénéité du niveau scolaire des élèves. Cela demande des enseignants très engagés et un véritable projet pédagogique d'établissement partagé par toute la communauté éducative. Les établissements « mixtes » ne bénéficient pas d'un renfort de moyens, alors que cela pourrait s'avérer nécessaire pour renforcer le soutien scolaire des élèves les plus fragiles et pour maintenir un climat apaisé.

Gérer un établissement mixte n'est pas de tout repos ; ses élèves ne seront pas tous amis à la fin de leur scolarité, mais ils auront au moins appris à se fréquenter sereinement et à prendre conscience des vies des autres marquées par des différences fortes en matière de réalités quotidiennes, de niveaux de vie, de cultures, de religions...

Et puis on a des résultats qui nous encouragent à continuer en ce sens ! Les IVAC (indices de valeur ajoutée des collèges) témoignent de l'émulation positive que cela engendre chez les élèves et de la manière dont cela s'exprime dans les résultats scolaires. Nos résultats au brevet sont 7 points au-dessus de la moyenne des collèges ayant le même indice de position sociale que le collège Longchamp.

7 propositions pour amplifier l'école du nous

Nous proposons une stratégie globale, combinant le cœur, la main et la tête, pour refaire de l'école un lieu qui crée du commun, dès le plus jeune âge.

Agir par le cœur et les émotions :
reconnaître et faire connaître les bienfaits de l'altérité

Action 1

Imaginer et déployer une campagne de communication grand public

Action 2

Soutenir et démultiplier des œuvres audiovisuelles et cinématographiques valorisant l'altérité à l'école et mieux mesurer leurs impacts

Agir par la main :
démontrer et changer d'échelle

Action 3

Construire un programme « vingt écoles démonstratrices du nous » motivées pour déployer un large panel d'actions et évaluer leurs effets cumulés dans la durée

Action 4

Changer progressivement la norme et viser 1 000 établissements engagés dans des expériences d'altérité d'ici à 2027

Agir par la tête :
mobiliser la raison et les décideurs

Action 5

Développer le « langage de la preuve » de l'école du nous en mettant en place un fonds de recherche et d'évaluation de 20 millions d'euros

Action 7

« 1 % fraternité », pour un changement systémique durable

Action 6

Impulser une dynamique transpartisane à l'Assemblée nationale pour fabriquer un nouveau consensus national autour d'une école du nous

Amplifier l'école du nous

Nous proposons une stratégie globale, combinant le cœur, la main et la tête, pour refaire de l'école un lieu qui crée du commun, dès le plus jeune âge, à un moment où l'évolution des sociétés contemporaines raréfie les occasions de le faire.

Progressivement peut émerger et se formuler un nouveau consensus national, transpartisan et transgroupes sociaux, autour d'une école du nous qui reconnaît chacun tout en partageant un idéal républicain qui s'impose à tous. Ce n'est pas un luxe, mais un impératif : nous devons apprendre à mieux nous mélanger ou nous sommes condamnés à nous déranger.

Agir par le cœur et les émotions : reconnaître et faire connaître les bienfaits de l'altérité

« Ce qui vous émeut vous meut. »

ANONYME

Action 1 : Imaginer et déployer une campagne de communication grand public

La bataille de l'école du nous est d'abord culturelle. La représentation que chacun peut se faire de l'autre est façonnée par son système de valeurs, son expérience de vie, mais aussi par les informations et

récits véhiculés par les médias, les réseaux sociaux et la *vox populi*. C'est vrai pour les élèves, mais encore plus pour les parents : nous l'avons vu, les peurs suscitées par l'altérité sont parfois davantage dans la tête des parents que dans celle des enfants.

Dans la « société de défiance¹ » décrite par Pierre Cahuc et Yann Algan, où les mauvaises nouvelles sont beaucoup plus visibles et valorisées que les bonnes, il est important de pouvoir communiquer auprès d'un large public sur l'intérêt et les bienfaits potentiels d'une école du nous :

- en tenant un « langage de la preuve » qui mette en avant des faits, des chiffres ou des résultats relatifs aux expériences d'altérité réussies ;
- en évitant un discours moralisateur à l'attention de ceux qui privilégient un entre-soi durable : il faut donner envie plutôt que blâmer ;
- en évitant aussi une communication trop « institutionnelle », en investissant pleinement les réseaux sociaux pour toucher, sensiblement, un large public.

Une campagne de communication nationale pourrait être imaginée et déployée par le ministère de l'Éducation nationale avec des associations partenaires de l'école, créatrices de nous. Cette campagne pourrait s'accompagner d'outils pour soutenir des opérations de sensibilisation locale, comme une « mallette pédagogique » (brochures d'information, vidéos d'experts...) mise à disposition des établissements et des fédérations de parents d'élève pour aider à l'organisation de séances d'information et de débat sur l'école du nous.

Ériger l'école du nous comme « grande cause nationale² » sur l'année 2024, 2025 ou 2026 pourrait

1. Pierre Cahuc et Yann Algan, *La Société de défiance. Comment le modèle français s'autodétruit*, Paris, Rue d'Ulm, 2007.

2. La Grande Cause nationale est un label officiel attribué par concours public chaque année depuis 1977, par le Premier ministre français, à un organisme à but non lucratif ou un collectif d'associations. Cet agrément leur permet, tout au long de l'année, d'organiser des campagnes de générosité publique et de diffuser gratuitement des messages sur les sociétés publiques de télévision et de radio.

contribuer à reconnaître et faire connaître les bienfaits de l'école du nous. Ce label gouvernemental est attribué chaque année à une campagne d'intérêt public portée par un collectif d'associations. À noter que le mentorat – approche valorisant l'altérité et la rencontre – a été désigné grande cause nationale 2023.

Action 2 : Soutenir et démultiplier des œuvres audiovisuelles et cinématographiques valorisant l'altérité à l'école et mieux mesurer leurs impacts

Le lycée Toulouse-Lautrec, basé à Vaucresson, en région parisienne, accueille 250 élèves en situation de handicap pour 100 élèves « valides ». Horaires aménagés, centre de soins, activités adaptées, encadrement renforcé, tout est imaginé pour que les jeunes handicapés puissent mener à bien leur scolarité. Et cela fonctionne ! Cohésion sociale interne comme résultats scolaires sont au beau fixe : Toulouse-Lautrec est un établissement d'excellence, l'un des meilleurs du département, et affiche 100 % de réussite au bac en 2022.

Cette belle histoire a inspiré une série télévisée grand public en six épisodes réalisée par Fanny Riedberger, Nicolas Cucho et Stéphanie Murat, diffusée en Belgique puis sur TF1 début 2023. La série a rencontré un beau succès auprès du public (plus de 3 millions de spectateurs) et de la profession en recevant le prix de la meilleure série 52 minutes au Festival de la fiction TV de La Rochelle 2022. Une saison 2 est en préparation. La sortie et le succès de la série ont provoqué par ailleurs un nombre important d'articles et de reportages sur cette véritable « école du nous », permettant de mettre en lumière les enjeux de « l'école inclusive » auprès d'un public beaucoup plus large.

Dans un autre registre de l'école du nous, citons *La Lutte des classes*, comédie dramatique française réalisée par Michel Leclerc sortie en 2019, avec Édouard Baer et Leïla Bekhti. Le film traite avec humour et finesse d'une question délicate : comment faire face au dilemme entre respect de la carte scolaire au nom de ses idéaux et envie de recourir à une école privée ? Le film a réuni près 500 000 spectateurs au

cinéma et plus 3 millions lors de sa diffusion sur France 2, en février dernier.

La fiction a clairement un pouvoir important pour sensibiliser, faire évoluer les esprits, créer du débat et même des déclics dans les représentations et les perceptions. Les deux œuvres citées ci-dessus demeurent des exceptions. La responsabilité des médias, et notamment des médias publics (Radio France, France TV), est importante pour soutenir la création et le développement de formats courts et longs, mettant en scène les défis, les réalités et les bénéfices avérés d'un plus grand brassage à l'école.

Agir par la main : démontrer et changer d'échelle

Nous l'avons vu, les manières de faire vivre l'altérité à l'école sont multiples. Il est possible de les développer à plus grande échelle, en agissant dans deux directions complémentaires : faciliter, d'une part, la mise en place de programmes et d'actions dans un maximum d'établissements en France, avec une logique « beaucoup font un peu », et, d'autre part, concentrer un bouquet d'actions sur quelques écoles à vocation démonstratrice, pour rendre visibles les effets cumulés des expériences d'altérité, avec une logique « peu font beaucoup ».

Action 3 : Construire un programme « vingt écoles démonstratrices du nous » motivées pour déployer un large panel d'actions et évaluer leurs effets cumulés dans la durée

Le choix des écoles pilotes pourrait se faire *via* un appel à manifestation d'intérêt (AMI) en lien avec « Notre école faisons-la ensemble », par exemple, à partir notamment des critères suivants : motivation pour le développement de l'apprentissage de l'altérité au niveau de la direction et de l'équipe pédagogique ; expériences déjà menées avec succès (partir d'un existant à amplifier) ; couverture d'un champ large des altérités (sociale, culturelle, physique-handicap,

etc.) ; cohérence et pertinence du programme d'actions proposé dans la durée, diversité à la fois sociale et géographique des établissements retenus.

Cet AMI se fondera également sur un « référentiel » partagé proposant un cadre théorique et pratique, adaptable selon les bassins de vie et dont pourront se saisir les établissements motivés, chacun à leur manière. Ce référentiel proposerait en particulier une cartographie des solutions existantes qui ont démontré leur valeur et leur utilité, des fiches « études de cas » sur les réalisations réussies, un panel d'indicateurs éprouvés, pertinents et mesurables avec la « théorie du changement » associée, les références scientifiques associées documentant la valeur ajoutée de l'apprentissage et de l'expérience de l'altérité et enfin un kit méthodologique pour faciliter le passage à l'acte : bonnes pratiques, facteurs de réussite, écueils à éviter.

Un volet évaluation et mesure d'impact, s'inscrivant sur le temps long, accompagnera la démarche. Suivant une méthode de Collective Impact¹ et en résonance avec l'ODD 17 qui valorise les partenariats public-privé-citoyen (voir encadré ci-dessous), cet AMI pourrait être co-conçu, co-porté et co-financé par une alliance plurielle mobilisant des académies, des associations de parents d'élèves, des think tanks et instituts de recherche, des fondations dédiées.

Dans un premier temps, il pourrait s'envisager à l'échelle d'une ou deux académies dont l'écosystème est particulièrement moteur (exemples pressentis : académies d'Aix-Marseille, de Lyon, de Créteil, du Bas-Rhin) et où la part d'établissements de collèges mixtes est déjà particulièrement importante. Cette expérience inédite et démonstratrice permettra de tirer des enseignements et des recommandations pour l'ensemble de l'Éducation nationale.



JOUER COLLECTIF POUR DÉFENDRE LA FRATERNITÉ

Adoptés à l'ONU par 193 pays en 2015 dans le cadre du Programme de développement durable à l'horizon 2030, les objectifs de développement durable (ODD) nous donnent la marche à suivre pour relever les défis sociaux et environnementaux, qui s'imposent à nous sur nos territoires, dans notre vie quotidienne, ou à l'échelle internationale. Déjà en 2015, il se disait à l'ONU que « les partenariats multipartites seront essentiels pour tirer parti des connexions entre ODD » : l'ODD n° 17 pour résoudre les 16 autres.

Aucun problème social ne peut être résolu par un acteur, une organisation seule, fût-elle très efficace et portée par un État, une collectivité, une association ou un entrepreneur visionnaire. C'est toujours le travail coordonné et dans la durée d'organisations diverses mues par une même vision et un même langage qui fait vraiment la différence.

Selon l'étude Impact-Citoyens² publiée en octobre 2019, 82 % des Français réclament un « devoir d'alliance », auquel ils souhaitent être associés. Ils fondent cette aspiration sur une vision claire des effets potentiels des partenariats entre les collectivités, les associations et les entreprises et ils regrettent que ces derniers ne soient pas assez développés pour la moitié d'entre eux. « C'est [...] en solidaire, en disant "nous" plutôt qu'en pensant "je", que nous relèverons cet immense défi » : dans son allocution du 12 mars 2020, le président de la République nous invitait à l'alliance pour sortir de la crise liée à la pandémie de Covid-19 que traversait la France.

L'immense défi que représentent la réussite éducative de nos enfants et l'apprentissage de nos valeurs républicaines dès l'école nous incite à « jouer collectif³ » entre associations, entreprises, pouvoirs publics et citoyens et à lancer une immense alliance éducative pour développer l'école du nous.

1. <https://collectiveimpactforum.org/what-is-collective-impact/>. Exemple en France avec « L'alliance pour l'éducation - United Way », défi jeunesse qui articule les interventions de quarante associations et entreprises dans les trente-six établissements scolaires qui ont choisi de faire équipe. Voir <https://alliance-education-uw.org/>.

2. *Étude Impact Citoyens*, Observatoire des partenariats, Le Rameau, octobre 2019.

3. Voir proposition de loi n°3849 relative au développement de l'engagement collectif et des alliances innovantes au service de l'intérêt général sur les territoires pour une société durable, qui vise à créer un cadre sécurisant et incitatif pour favoriser le développement de ces alliances d'intérêt général : www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/l15b3849_proposition-loi.

Action 4 : Changer progressivement norme et viser 1 000 établissements engagés dans des expériences d'altérité d'ici à 2027

Après avoir concentré les actions pour démontrer leur utilité, il s'agit ici de diffuser l'école du nous en multipliant les actions et les programmes dans un maximum d'écoles, en s'appuyant également sur un référentiel commun « école du nous », travaillé et structuré dans le cadre de l'AMI décrit précédemment pour vingt écoles démonstratrices.

Il s'agira de viser notamment des écoles primaires, à la fois parce que c'est autour de huit ans que l'empathie mature se construit, mais aussi parce que le programme scolaire est moins chargé et que les dépenses d'éducation par élève sont relativement basses (en dessous de la moyenne de l'OCDE).

Bonne nouvelle, les leviers pour démultiplier existent et peuvent être actionnés grâce à des opérateurs associatifs qualifiés, engagés sur le défi de l'altérité à l'école, nombreux et présents sur l'ensemble du territoire national (voir la liste des personnes auditionnées).

Des acteurs pivots territoriaux développent et animent des écosystèmes autour de l'innovation éducative et peuvent ainsi servir de catalyseur de dynamiques collectives locales autour de l'école du nous. C'est le cas par exemple de la Maison de l'apprendre à Lyon ou de CitizenCorps à Marseille.

Le dispositif national « Notre école, faisons-la ensemble » propose une capacité de financement et d'innovation pour les écoles volontaires, les enjeux de l'école du nous sont pleinement éligibles (*voir supra*).

Et enfin, de plus en plus de fondations sont engagées sur l'éducation (CMA CGM, Alpha Omega, Fonds MAIF pour l'éducation...) et/ou le lien social (Fondation de France, Fondation Bayard...) et peuvent être des partenaires locaux pour soutenir des actions.

Agir par la tête : mobiliser la raison et les décideurs

Action 5 : Développer le « langage de la preuve » de l'école du nous en mettant en place un fonds de recherche et d'évaluation de 20 millions d'euros

Nous l'avons dit, nous positionnons l'école du nous comme un pari gagnant pour la Nation. Des preuves existent déjà : des réalités inspirantes, des évaluations, des bases scientifiques. Mais elles restent partielles et incomplètes.

Pour convaincre une audience plus large et construire un nouveau consensus national, il est essentiel d'approfondir et de développer ce « langage de la preuve », qui n'en est encore qu'à ses débuts. Les évaluations menées sur les expérimentations de mixité sociale et scolaire engagées en 2016 et 2017 ouvrent la voie à un travail enrichi et approfondi, plus systématique, plus exhaustif. Observer et mesurer en s'inscrivant davantage dans la durée est une démarche nécessaire pour démontrer et convaincre, par exemple en suivant pendant quelques années ces enfants qui ont grandi dans ces écoles du nous : quel genre de citoyen deviennent-ils ? Quels métiers ? Quel niveau d'engagement, quel niveau de confiance vis-à-vis des autres ?, etc.

Pour cela, il y a besoin de moyens ; les expertises, elles, existent. Nous proposons donc la mise en place d'un fonds d'études et de recherches dédié spécifiquement à l'analyse des réalités existantes de l'école du nous. Ce fonds, doté de 20 millions d'euros pour démarrer, pourrait être porté par une alliance d'instances habituées des processus d'évaluation des politiques publiques en matière d'éducation.

Le Cnesco, dont la mission est d'améliorer la connaissance des systèmes scolaires français et étrangers et de partager des résultats de la recherche en éducation, pourrait être au cœur de cette alliance pour piloter l'observation et l'analyse de l'école du nous. Le Conseil d'évaluation de l'école (CEE) pourrait venir en appui de l'analyse avec une évaluation des établissements école du nous au plus près du terrain et en participant à la

construction du « référentiel ». Enfin, l'Institut des politiques publiques (IPP), qui regroupe des chercheurs appartenant à diverses institutions de recherche, pourrait renforcer l'évaluation quantitative de l'école du nous en s'appuyant sur les méthodes les plus récentes de la recherche en économie.

Mêlant une approche éducative, sociologique, économique, ces études centrées sur l'apprentissage de l'altérité à l'école doivent pouvoir objectiver les performances de l'école du nous en affinant la compréhension des facteurs de réussite et en documentant les effets durables d'une école qui brasse davantage ses élèves.

Ce travail renforcé de recherche et d'analyse pourra déboucher à moyen terme sur un label « école du nous » porté par l'Éducation nationale pour identifier les écoles engagées pleinement sur ce chemin du brassage et de l'altérité étayé par un « indice du nous », pour évaluer et comparer les établissements dans leur niveau de brassage, de mixité sociale, culturelle, géographique, physique (handicap). Un tel indice, à travailler en lien étroit avec le monde scientifique, pourrait combiner différents indicateurs déjà existants, comme l'écart-type IPS au niveau de chaque établissement, qui rend compte de la mixité sociale, le pourcentage d'enfants handicapés, le nombre de nationalités, etc.

Qui sait, un jour, verra-t-on peut-être des magazines de premier plan valoriser le classement des collèges et lycées les plus engagés sur le nous et même des parents intégrer de manière prioritaire ce critère dans le choix des établissements pour leurs enfants ?

Action 6 : Impulser une dynamique transpartisane à l'Assemblée nationale pour fabriquer un nouveau consensus national autour d'une école du nous

La mixité à l'école semble condamnée à rester l'un de ces débats figés où s'affrontent pour l'éternité deux camps farouchement opposés : le camp des « contre », plutôt de droite, pour qui, à l'heure du déclassement du pays en matière d'éducation, la mixité ne saurait être une réponse prioritaire et s'avérerait même contre-productive, s'il s'agit de contraindre le privé à plus d'ouverture sociale ; le

camp des « pour », plutôt de gauche, qui en fait un moteur de la réduction des inégalités, avec une volonté radicale de transformation, dans le pays de l'OCDE où l'origine sociale des élèves détermine le plus fortement leurs performances scolaires.

Témoignage de ce débat très clivé les réactions qui ont accompagné la préparation et la sortie des propositions de l'ancien ministre de l'Éducation nationale sur le sujet : hostilité puis soulagement d'un côté, espoir puis déception de l'autre.

Tout notre rapport invite à prendre un peu de champ : à un moment où la défiance, le repli et les solitudes augmentent, les deux camps en tension se retrouveront volontiers sur un grand défi commun, celui de refaire Nation. Il y a urgence, la « maison commune » du pays brûle (*voir supra*).

Nous proposons de saisir l'opportunité paradoxale d'un Parlement devenu incertain et indispensable pour tenter de produire un consensus nouveau et transpartisan, partant de cette idée simple : plus on se mélangera intelligemment pendant l'enfance, moins on se dérangera à l'âge adulte.

Cette idée est déjà présente dans les « deux camps » : la mise en place d'un service national universel porté par le gouvernement est soutenue par une partie de la droite ; et les expériences de mixité sociale et scolaire au collège, menées notamment en Haute-Garonne et à Paris, sont soutenues, elles, par la gauche.

Et de gauche, et de droite, profondément républicain, l'impératif de mieux vivre ensemble peut ainsi générer un sursaut dans la classe politique française et permettre la construction partagée d'une politique publique éducative visant à favoriser la cohésion nationale sur le long terme, dès l'école.

Nous sommes ainsi convaincus de la possibilité d'une dynamique transpartisane à l'Assemblée nationale, pour construire, patiemment, les conditions d'un nouveau consensus national sur l'école du nous. Ce consensus relève d'une vision et d'un narratif, de changements concrets de textes réglementaires ou législatifs pour permettre d'embarquer, par l'incitation, mais aussi, quand il le faut, par la contrainte, toutes les parties prenantes sur les territoires : collectivités, académies, associations de parents, enseignement privé sous contrat.

Assemblée nationale et/ou Sénat disposent de plusieurs outils pour lancer cette dynamique : une mission d'information parlementaire, dont la composition serait représentative des forces en présence dans l'hémicycle, pourrait se saisir de cette question fondamentale et poser les bases d'une politique publique éducative volontariste, de long terme, évaluée nationalement et fondée sur une doctrine partagée, apaisée et durable qui sorte de l'affrontement et résiste aux alternances.

Une école pour et avec toutes et tous : nos enfants le méritent, notre République nous y oblige !

Cette dynamique ne part pas de zéro, mais d'un socle déjà riche. Une prise de conscience est née sous le quinquennat de François Hollande avec la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, dite loi Peillon, qui prévoit que le service public d'éducation veille également la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement (codifié à la 4^e phrase de l'alinéa 1 de l'article L.111-1 du code de l'éducation). La circulaire n° 2014-181 du 7-1-2015 demande aux recteurs et aux directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (Dasen) de se « rapprocher des services du département pour dresser, en concertation avec ces derniers, un état des lieux en matière de mixité sociale au sein des collèges publics et privés sous contrat. Le diagnostic devra déboucher sur des objectifs en matière de mixité sociale au sein des collèges publics ».

Sous le dernier quinquennat, les parlementaires enrichissent la loi lors du vote de la loi confortant le respect des principes de la République, en invitant l'enseignement privé à plus de mixité : « L'autorité de l'État compétente en matière d'éducation veille, en lien avec les établissements scolaires publics et privés sous contrat et en concertation avec les col-

lectivités territoriales, à l'amélioration de la mixité sociale au sein de ces établissements. Les commissions de concertation chargées d'examiner les contrats d'association veillent également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements partis au contrat. »

En mai 2023, celui qui était alors ministre de l'Éducation nationale, Pap Ndiaye, a donné pour objectif de réduire la ségrégation sociale des établissements scolaires publics de 20 % d'ici à 2027. Sans solution clé en main ni miracle, mais en s'appuyant sur l'ensemble des leviers à disposition et qui ont fait leurs preuves, dans le respect des réalités territoriales et des choix des familles : de l'enrichissement de l'offre pédagogique à l'implantation de cursus attractifs dans les établissements les plus défavorisés, de la priorité donnée aux élèves boursiers dans le cadre des dérogations à la sectorisation au développement des secteurs multi-collèges et multi-lycées. Le plan mixité sera mis en œuvre à partir de 2024 pour une période de trois ans. Le ministère de l'Éducation nationale et l'enseignement catholique ont conclu également un protocole, définissant une trajectoire et un plan d'action partagés, pour développer la mixité sociale et scolaire des établissements privés sous contrat¹.

Ces récents apports, même s'ils n'ont pas encore permis de structurer une politique publique nationale durable en faveur de la mixité à l'école, ont permis d'engager un dialogue avec les collectivités et l'enseignement privé sous contrat, dont les rôles sont majeurs pour envisager un changement de paradigme solide et durable. De multiples options, fondées sur des constats objectifs et ayant aussi démontré leur efficacité, sont ainsi sur la table. Qui saura prendre l'initiative au Parlement pour ouvrir un nouveau chemin ?

1. « Mobilisation en faveur de la mixité sociale et scolaire dans l'enseignement », ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse : www.education.gouv.fr/mobilisation-en-faveur-de-la-mixite-sociale-et-scolaire-dans-l-enseignement-378203 ; « Mixité sociale et scolaire des établissements d'enseignement privé sous contrat : signature d'un protocole d'accord entre le ministre et le secrétaire général de l'enseignement catholique », ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse : www.education.gouv.fr/mixite-sociale-et-scolaire-des-etablissements-d-enseignement-privés-sous-contrat-signature-d-un-378200.



LE POINT DE VUE DE L'ASSOCIATION NO GHETTO : CHANGER LA LOI POUR PLUS DE MIXITÉ SOCIALE ET D'ORIGINE DANS LES COLLÈGES

« Ce n'est pas nouveau, mais le phénomène s'accroît : les métropoles françaises sont de plus en plus ségréguées. Il y a des quartiers de riches et des quartiers de pauvres, des quartiers d'Européens et des quartiers de population d'origine immigrée. Ne pas reconnaître cette réalité relèverait du simple déni. De plus, à cause de l'actuelle sectorisation scolaire, une métropole ségréguée produit des collèges ségrégués, dont les élèves partagent les mêmes origines et viennent des mêmes catégories sociales. Petit à petit, se sont ainsi développés des collèges-ghettos, dont la récente publication des indices de position sociale (IPS) n'a fait qu'objectiver une situation pourtant bien connue des familles. Et puisque des enfants qui ne se rencontrent pas à l'école ne se rencontreront pas plus tard, c'est un pays de communautés sociales et culturelles qui se structure progressivement sous nos yeux.

Certaines sociétés pourraient se satisfaire d'une telle évolution, mais notre République peut-elle l'admettre ? Peut-on accepter de voir des générations entières de jeunes Français grandir séparément, dans un entre-soi mortifère, sans jamais être confrontés à l'expérience de l'altérité ?

C'est parce que nous refusons cette fatalité que No Ghetto a vu le jour.

Nous pensons qu'il est possible et nécessaire d'améliorer la mixité sociale et d'origine dans les collèges où peuvent grandir ensemble, quatre années durant, des jeunes de tous milieux et de toutes origines. Les expériences conduites à Toulouse et à Paris démontrent que la modification de la carte scolaire ou le déplacement d'un collège permettent rapidement de réduire la ségrégation. Mais nous savons aussi que si tout le monde parle de mixité, personne ne souhaite vraiment y être confronté en réalité. L'habitant des métropoles est un animal grégaire qui aspire souvent à vivre parmi ses semblables, que ce soit dans les quartiers populaires ou dans les secteurs les plus bourgeois. L'équation est donc compliquée pour les élus des départements qui ont la responsabilité des collèges et de leur sectorisation : changer les périmètres et risquer une sanction électorale de parents mécontents, ou ne rien faire et laisser croître la ségrégation ? Force est de constater que la seconde option est largement majoritaire alors qu'une loi de 2013 a pourtant permis aux conseils départementaux de modifier les secteurs de recrutement des collèges « lorsque cela favorise la mixité sociale ».

Mais les conséquences d'une société en voie de séparation sont trop graves pour se satisfaire du statu quo et la prise en compte de la mixité sociale et d'origine dans les collèges ne doit donc plus n'être qu'une simple option. C'est parce que nous sommes convaincus que l'absence de mixité dans les collèges est mortifère pour la République que nous nous mobilisons depuis bientôt cinq ans pour faire changer la loi. Il faut que les conseils départementaux soient contraints d'améliorer la mixité sociale et d'origine de leurs collèges. Ce n'est qu'en responsabilisant les élus locaux que nous pourrons lutter efficacement contre les collèges-ghettos. »

Action 7 : « 1% fraternité », pour un changement systémique durable

Pas de République sans adhésion à un socle partagé de valeurs et de croyances, à une culture commune. Pas de culture commune possible sans l'avoir cultivée, partagée, vécue à l'école, entre tous les futurs citoyens, dans la rencontre et l'expérience de l'altérité, c'est-à-dire de chacun avec tous.

Ce brassage impératif ne va pas de soi, nous l'avons dit et redit. Il implique souvent des moyens humains et matériels supplémentaires. Et dans la durée. Sommes-nous prêts à investir pour retisser ce lien social dès l'école ?

Nous proposons symboliquement d'instaurer une mesure « 1% fraternité » pour investir chaque année sur ce qui recoud le lien social dans et avec l'école. 1% du budget de l'Éducation nationale – soit environ 600 millions d'euros par an – pour financer les leviers qui permettent de créer les conditions d'une généralisation des expériences d'altérité et qui sont aujourd'hui mal financées.

Pour financer les six actions citées précédemment (campagne grand public, œuvres audiovisuelles et cinématographiques, démultiplication d'établissements engagés dans des expériences d'altérité, recherche et évaluation, etc.), mais aussi pour soutenir la mobilisation des parents, pivots d'un changement durable.

Maillon déterminant de la réussite d'une politique publique visant l'apprentissage de l'altérité à l'école,

les parents doivent être accompagnés et intégrés à la démarche de l'école du nous dès le début. Souvent coincés entre des principes affichés ou le sentiment d'urgence à agir pour le bien de la société et des stratégies individuelles auxquelles ils cèdent par crainte de mettre en péril la réussite scolaire de leur enfant, les parents sont déterminants pour accompagner un changement systémique et durable.

Ils doivent être pleinement parties prenantes des initiatives mises en œuvre pour développer l'expérience d'altérité : en participant à des concertations préalables, en devenant, pour les plus convaincus, parents-ambassadeurs soutenus par des moyens de communication, ou encore en mettant en place des « conseils de parents » au niveau des collectivités volontaires pour déployer l'école du nous.

Le budget du « 1% fraternité » peut être également l'occasion de financer les moyens supplémentaires nécessaires à une mise en œuvre réussie des expé-

riences d'altérité : renfort de moyens pour accompagner les établissements scolaires expérimentant des brassages d'élèves dans le soutien scolaire des élèves les plus fragiles, mais aussi pour animer la vie scolaire et mettre en place des médiateurs comme les volontaires en résidence de l'AFEV pour accompagner ce mieux vivre-ensemble dans les établissements. Le diable est dans les détails et c'est souvent dans une mauvaise réalisation opérationnelle des politiques publiques que la mesure ne peut faire la démonstration de sa valeur ajoutée.

La méthode proposée d'alliance multi-acteurs associations-public-citoyens-fondations peut être l'occasion de profiter d'un effet de levier en impliquant les acteurs privés dans la démarche de financement (acteurs économiques, fondations d'entreprise, fondations, fonds de dotation). 1% du budget de l'Éducation nationale pour la révolution fraternelle de l'école. Chiche !

Conclusion : et si nous ?

Le vivre-ensemble est à bout de souffle. Ce terme est devenu l'un des plus galvaudés et repoussoirs de la République. L'autre, celui qui ne nous ressemble pas, fait désormais plus peur qu'envie.

Le « vivre séparé » a, lui, le vent en poupe. Riches et pauvres ne vivent plus dans le même monde : chacun son quartier, chacun son école, chacun son loisir... Les communautarismes se renforcent. Les solitudes s'accroissent. Les personnes les plus fragiles d'entre nous, qu'elles soient âgées, handicapées, sans domicile ou réfugiées sont séparées du reste de la société. Les réseaux sociaux nourrissent et amplifient toutes ces fractures. On finit par ne pouvoir vivre, parfois malgré nous, qu'entouré de gens qui nous ressemblent...

Ce « vivre séparé » poussé à l'excès mène toujours à l'intolérance et à la violence. Il empêche aussi de relever les grands défis contemporains : sans conviction partagée de faire partie d'un même « nous », comment, par exemple, réduire les inégalités ou lutter contre le dérèglement climatique ?

Il est urgent d'inventer un nouveau vivre-ensemble, à la fois plus désirable et plus réaliste. Et cela commence dès l'école. D'abord, en sortant de l'injonction à se mélanger sans conditions avec l'autre, dans une sorte d'harmonie universelle spontanée : cela ne fonctionne pas. L'entre-soi est naturel et nécessaire ; c'est le vivre-ensemble, entre « différents », qui ne va pas de soi. Il se travaille et se construit : « C'est un plébiscite de tous les jours », pour reprendre la formule d'Ernest Renan¹ sur la Nation. Toutes les initiatives décrites dans ce rapport le démontrent.

De ce point de vue, nous invitons à s'intéresser beaucoup plus sérieusement au « comment » : la

réussite de la mixité au sens large est moins au fond un enjeu idéologique qu'un défi d'exécution et de bonne exécution. Dans un pays plus attaché aux grandes idées qu'aux petits modes d'emploi, il faut faire comprendre que la clé réside dans les (bonnes) manières de faire, d'organiser, de préparer, d'accompagner cette mixité.

Ensuite, en explicitant et cultivant les intérêts bien compris à le faire. Les évaluations et recherches académiques dont ce rapport s'est fait l'écho mettent en évidence les intérêts pour tous les élèves, qu'ils soient de milieux favorisés ou pas, en difficulté ou pas, d'un « brassage » bien fait et dans la durée, en montrant aussi les risques et dangers à ne rien faire. Il faudrait évaluer précisément le coût de la non-mixité sociale pour la collectivité et ses conséquences (repli, peurs, défiances...), à un moment où l'on aime à parler de plus en plus de « dé-civilisation » et d'« ensauvagement » : le *statu quo* est un luxe qu'on ne peut plus se permettre.

Le « non-vivre-ensemble » a en effet un coût. En témoigne par exemple le coût du décrochage scolaire, très corrélé à la ségrégation territoriale et à la ghettoïsation des quartiers pauvres : un décrocheur coûte environ 230 000 euros par jeune² à l'échelle d'une vie, soit près de 30 milliards d'euros de dette contractée chaque année par l'État. Le coût des discriminations sur le marché du travail envers les femmes, les personnes handicapées, les personnes d'origine étrangère a été évalué par France Stratégie à un manque à gagner de 150 milliards d'euros sur vingt ans³. Et le déterminisme social en France, quant à lui, coûterait 10 milliards d'euros par an⁴. Décrochage scolaire, discriminations et déterminisme

1. « Conférence d'Ernest Renan à la Sorbonne », gouvernement.fr.

2. « Ce qu'il faut savoir sur le "décrochage scolaire" », gouvernement.fr.

3. « Le coût économique des discriminations », France Stratégie, septembre 2016.

4. « Luttes contre notre cher déterminisme social ! », Institut Sapiens, juin 2019.

social sont directement corrélés à une société du « vivre séparé », où les destins sont figés, le brassage faible, les ghettos nombreux, les préjugés et peurs importants.

Ces défis dépassent largement l'école, mais ne pourront être sérieusement relevés sans les prendre à bras-le-corps dès le plus jeune âge. C'est le pari gagnant de la Nation que nous proposons.

*

Cette étude est un point de départ, et non un point d'arrivée. Le début d'une aventure collective. Nous

remercions vivement l'ensemble des organisations et des personnes qui ont pris le temps de partager leurs expériences, leurs regards, leurs expertises, dont ce rapport se veut une caisse de résonance, encore partielle et perfectible évidemment.

Ensemble, allons plus loin ! Rejoignez-nous nombreuses et nombreux et agissons pour développer partout en France cette école du nous qui nous est chère. En combinant actions de terrain (établissement par établissement) et dynamique institutionnelle (*via* notamment un travail transpartisan au Parlement). C'est à notre portée ! « Et si nous... ?¹ »

1. François Taddei, *Et si nous ? Comment relever ensemble les défis du XXI^e siècle*, Paris, Calmann-Lévy, 2022.

Liste des personnes auditionnées

Isabelle Bertolino, doctorante UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs, université Toulouse-Jean Jaurès/Conseil départemental de la Haute-Garonne

Marion Chapulut, fondatrice et directrice générale de CitizenCorps (programmes le Grand Bain, Become...)

Sylvie Chokron, directrice de recherches première classe-UMR 8002 (Integrative Neuroscience and Cognition Center) au Centre national de la recherche scientifique (CNRS)

Collectif NoGhetto, association pour la promotion de la mixité sociale et d'origine dans les collèges

Collectif Apprendre ensemble, collectif de parents du 18^e arrondissement de Paris

Angélique Figari, co-fondatrice Maison de l'Apprendre-Fonds d'innovation éducative

Camille de Foucauld, cheffe de projet Vers le Haut

Sophie Fouace, directrice territoriale PACA Réseau Canopé

Margaux Gaillard, déléguée générale La Cloche

Nathalie Gatellier, responsable de programmes, Apprentis d'Auteuil

Michaël Jérémiasz, champion de tennis handisport, association Comme les autres

Iris Liberty, coordinatrice Refugee Food Marseille

Eunice Mangado-Lunetta, directrice des programmes AFEV

Laurence de Nervaux, directrice Destin commun

Christophe Paris, directeur général AFEV

Marine Quenin, déléguée générale Enquête

Carole Réminny, déléguée générale École de la philanthropie

Florence Rizzo, co-fondatrice et co-directrice Ecolhuma (anciennement SynLab)

Anna Stevanato, fondatrice et directrice Dulala

David Stoleru, fondateur et directeur The Beit Project

François Taddei, fondateur et président Learning Planet Institute

Olivier Vandard, directeur adjoint en charge de l'Éducation, de la Jeunesse et de la formation professionnelle SGPI (secrétariat général pour l'investissement)

Table

des matières

- 01 Introduction
- 04 L'école du nous est indispensable
- 04 Parce que la société se délite et que l'école n'y échappe pas : il y a urgence à agir et à agir fortement !
- 09 Parce que cela accélère le développement des compétences psychosociales des élèves
- 10 Parce que nous avons besoin de partager un langage commun pour mieux nous comprendre
- 11 Parce que l'intelligence artificielle ne sait pas (encore) remplacer l'intelligence relationnelle
- 11 Parce que c'est ce que souhaite la communauté éducative
- 13 L'école du nous est efficace
- 14 Cela s'explique scientifiquement
- 17 Parce que les effets sont bénéfiques pour tous les élèves
- 21 Parce qu'un pays qui fait progresser individuellement un maximum d'enfants augmente sa performance collective
- 23 Parce que cela fait « boule de neige » et impacte positivement toute la société
- 25 L'école du nous est réalisable
- 25 L'école du nous existe déjà
- 26 Les dix conditions de réussite
- 37 7 propositions pour amplifier l'école du nous
- 38 Amplifier l'école du nous
- 38 Agir par le cœur et les émotions : reconnaître et faire connaître les bienfaits de l'altérité
- 39 Agir par la main : démontrer et changer d'échelle
- 41 Agir par la tête : mobiliser la raison et les décideurs
- 46 Conclusion : et si nous ?

Collection dirigée par Laurent Cohen et Jérémie Peltier

© Éditions Fondation Jean-Jaurès
12, cité Malesherbes – 75009 Paris

www.jean-jaures.org

Réalisation : REFLETS GRAPHICS
SEPTEMBRE 2023

Derniers rapports et études :

06_2023 : De la solitude choisie à la solitude subie. Enquête sur une « sociose »
Adrien Broche, François Miquet-Marty, Lucia Socias

06_2023 : L'Union européenne et les médias. Atonie générale, sursaut récent
Théo Verdier

06_2023 : Vers la vie pleine. Réenchanter les vacances au XXI^e siècle
Benoît Kermoal, Jérémie Peltier

05_2023 : Le pastoralisme en Afrique : un mode d'existence en péril ?
Pierre Jacquemot

05_2023 : La haine anti-LGBTI+ en France. Instantanés issus de l'application FLAG! en 2022
Flora Bolter, Denis Quinqueton, préface de Johan Cavirot

04_2023 : La guerre en Ukraine menée par la Russie : regards latino-américains
Jean-Jacques Kourliandsky (coord.)

04_2023 : L'accompagnement de la perte d'autonomie : une politique publique en déshérence ?
Diagnostic et propositions
Luc Domergue, Pavel Rehor

04_2023 : État d'urgence démocratique : comment décider ensemble ?
Marinette Valiergue

03_2023 : Travailler autrement ? Comment la pandémie a changé les organisations
du travail en Europe
Sarah Proust

02_2023 : Le rapport au travail post-Covid. Télétravail, management, reconnaissance, santé... :
les nouvelles tendances
Romain Bendavid (coord.)

02_2023 : Droits des femmes : combattre le « backlash ». Recommandations pour la politique
étrangère de la France
Amandine Clavaud, Lucie Daniel, Clara Dereudre, Lola-Lou Zeller



fondationjeanjaures



@j_jaures



fondation-jean-jaures



www.youtube.com/c/FondationJeanJaures



fondationjeanjaures

Abonnez-vous !



www.jean-jaures.org

Fondation
Jean Jaurès
ÉDITIONS