

[FENÊTRES] SUR COURS

15^e
UNIVERSITÉ
d'automne
du SNUipp

HEBDOMADAIRE
N°417
30 OCTOBRE 2015
ISSN1241-0497



Université d'automne

15 ans

de débats entre

chercheurs et enseignants

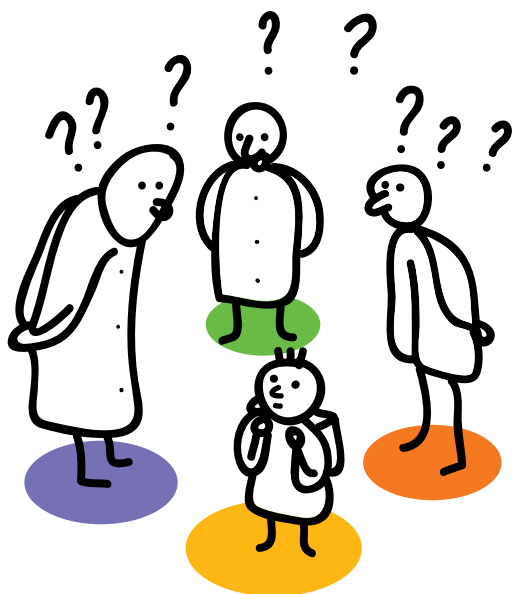
 **BENJAMIN STORA**
ET L'IMMIGRATION

 **PHILIPPE MEIRIEU**
ET L'ÉCOLE

 **LES 50 ANS DE**
L'ÉCOLE DES LOISIRS



SNUipp-FSU



15 ans pour l'école

L'Université d'automne est née avec ce siècle. Il y a sans doute là un peu de hasard. Mais pas seulement. L'école a eu besoin de grandir, les enseignants de se professionnaliser pour entrer dans un siècle qui se révèle bien différent du précédent. D'où cette université qui se veut un point de rencontre nécessaire entre d'une part la mesure de la réalité de l'école qu'effectuent les chercheurs et les acteurs de la réalité que sont les enseignants. Et d'autre part entre le présent de l'école et son avenir. L'indigence de la Formation continue offerte par le ministère a donné plus d'ampleur encore à cette université qui fête aujourd'hui son quinzième anniversaire sans que son succès ne se démente.



Hebdomadaire du syndicat national
unitaire des instituteurs, professeurs
des écoles et PEGC
128 boulevard Blanqui 75013 Paris
Tél. : 01 40 79 50 00
E-mail : fsc@snuipp.fr

Directeur de la publication : Sébastien Sihr
Rédaction : Francis Barbe, Aline Becker, Fabienne Berthet,
Alexis Bisserkine, Jacques Cortie, Julie Delem, Laurence Gaiffe,
Véronique Giraud, Valérie Kownacki, Pierre Magnetto,
Philippe Miquel, Jacques Mucchielli, Christian Navarro,
Sébastien Sihr, Virginie Solunto
Conception graphique : Acte Là !
Mise en pages : Emmanuelle Roncin, Caroline Prudhon

Impression : SIEP Bois-le-Roi
Régie publicité : Mistral Media
365 rue Vaugirard 75015 Paris
Tél. : 01 40 02 99 00
Prix du numéro : 1 euro
Abonnement : 23 euros
ISSN 1241 0497 / CPPAP 0420 S 07284
Adhérent du syndicat de la presse sociale.



7 L'ÉTAT de l'école

- 8 Revalorisation des salaires
- 9 Temps de travail
- 10 Formation continue
- 11 Évaluation des élèves
- 12 École, les chiffres clés
- 12 « 15 ans de liberté d'échanges »
Sébastien Sihr, secrétaire
général du SNUipp

18 APPRENTISSAGES

- 18 Joël Briand
*Maths : reprendre
les chemins de la découverte*
- 20 Benoît Falaize
*L'histoire, nécessaire
mais difficile à enseigner*
- 22 Sophie Jehel & Christine
Menzaghi
*L'école face aux défis
médiatiques*
- 24 Patrick Joole
*Enseigner le vocabulaire
au cycle 3*
- 26 Bernard Jumel
*Mobiliser l'attention, une
condition de l'apprentissage*
- 28 Claudine Leleux
*Enseignement moral et civique :
des pistes pédagogiques*
- 30 Corinne Marlot
*L'investigation scientifique
en classe*
- 32 Jacques Méard
*Pour une éducation physique
en pleine forme !*
- 34 Yves Soulé
*Écriture et lecture,
même combat*
- 36 ANDRÉ TRICOT
*Le numérique : un outil
extraordinaire mais un outil
seulement*

39 DOSSIER ÉDUCATION PRIORITAIRE

- 40 Jean-Yves Rochex
35 ans d'Éducation prioritaire
- 44 Valérie Lussi-Borer
*Formés et accompagnés
pour expérimenter*

46 MÉTIERS

- 46 Dominique Bucheton
*Des gestes professionnels
plus ajustés*
- 48 Sylvie Cèbe & Serge Thomazet
*L'école inclusive, une affaire
de métier(s)*
- 50 Bruno Robbes
*L'autorité n'est pas un mal
nécessaire*
- 52 Stéphane Bonnery
*Démonter le ressort
des inégalités scolaires*

54 MATERNELLE

- 54 Des programmes adaptés
- 58 Véronique Boiron
*Langage oral : enjeux,
progression et activités*
- 60 Viviane Bouysse
*Apprentissages à l'école :
avec le temps...*
- 62 Aline Becker
*« Les programmes plus lisibles
et plus opérationnels »*

64 ENTRETIEN

- 64 Philippe Meirieu
*« Conjuguer ensemble
la transmission des savoirs
et l'émancipation des sujets »*

68 ENFANT & SOCIÉTÉ

- 69 Christian Navarro
*« Pourquoi il faut enseigner
l'histoire de l'immigration »*
- 70 Mireille Baurens
Les difficultés de la mixité
- 72 Hélène Romano
Traumatismes : l'école exposée
- 74 Arnaud Tiercelin
Des classes pour la découverte

78 DOSSIER SPORT & SANTÉ

- 79 Roland Krzentowski
*« Une fois de plus l'école
est primordiale »*
- 81 William Accambray
*« Le sport, pourquoi
s'en passer... »*

82 Au BÉNIN la maternelle en difficulté

84 DOSSIER LITTÉRATURE DE JEUNESSE

- 86 Nathalie Brisac
*« Un outil d'apprentissage,
pas un manuel scolaire »*
- 88 Cédric Ramadier
*« Je ne fais pas de livres
pour les enfants »*

92 GRAND ENTRETIEN

- 92 Benjamin Stora
*« Quelle place fait-on
aux nouveaux Français ? »*

SANTÉ ET ASSURANCE

Protégez au mieux votre capital santé

GRÂCE À SANTE PASS ET PROTECTION REVENU, DEUX CONTRATS CONÇUS PAR LA GMF, VOUS ASSUREZ VOTRE SANTÉ ET PRÉSERVEZ EFFICACEMENT VOTRE NIVEAU DE VIE.



La santé occupe une place de plus en plus importante dans le budget des ménages, à tel point que près d'un tiers des Français renoncent à des soins faute d'argent. Consciente de cette tendance, la GMF a conçu SANTE PASS, une complémentaire santé de qualité, particulièrement compétitive. Souple et modulable selon les besoins, le contrat SANTE PASS réserve un ensemble d'avantages tarifaires : jusqu'à 18% de réduction selon le nombre de personnes assurées⁽¹⁾, 6 mois gratuits pour les bébés⁽²⁾... Le tout pour une protection étendue : les dépassements d'honoraires, de plus en plus fréquents, sont remboursés jusqu'à 220% ; pratiquement tous les médicaments – y compris ceux remboursés à 15% par la Sécurité sociale – sont pris en charge. De plus, vous avez accès à des tarifs négociés et des services privilégiés (en optique, dentaire...) grâce aux réseaux Santéclair, qui rassemblent plus de 6000 professionnels de la santé.

PROTÉGEZ VOS REVENUS

Et parce que les agents des services publics ne sont pas forcément bien couverts en cas d'arrêt de travail pour maladie ou accident de la vie privée, la GMF a conçu Protection Revenu. Cette garantie vous permet de maintenir votre niveau de vie en cas de coup dur : l'indemnisation est calculée sur la base de votre traitement, mais aussi de vos primes. Protection Revenu peut être souscrit avec le produit SANTE PASS ou de façon totalement indépendante. Pensez-y !

⁽¹⁾ Ensemble des assurés avec une seule et même formule au contrat.

⁽²⁾ Si l'inscription de l'enfant a lieu dans les 3 mois qui suivent sa naissance ou son adoption.

Protection Revenu en pratique

POUR QUI ? Protection Revenu est accessible à tous les fonctionnaires et contractuels de la Fonction publique âgés de 18 à 65 ans. Une simple déclaration de bonne santé est demandée à partir de 30 ans.

COMMENT ÇA MARCHE ? En cas d'arrêt de travail, le contrat permet à l'assuré de conserver un revenu moyen similaire à ce qu'il percevait l'année précédente. Il choisit son montant garanti et peut le faire évoluer.

LE PLUS ? L'indemnisation tient compte aussi des primes.

POUR QUELLE DURÉE ? Jusqu'à 5 années consécutives d'indemnisation.

Nicolas Pépin, Responsable Produit à la GMF «Le choix d'une complémentaire santé est libre»

« On dit souvent que la santé est ce qu'il y a de plus important. Raison de plus pour passer à la loupe son assurance complémentaire santé et faire jouer la concurrence. Rappelons que le choix d'une complémentaire est libre, une règle qui vaut aussi pour les fonctionnaires. Insistons aussi sur le fait qu'au bout d'un certain temps, en général à partir du 4^{ème} mois d'arrêt de travail, les fonctionnaires ne perçoivent plus que la moitié de leur traitement. Mieux vaut donc avoir anticipé ! C'est ce qui nous a guidés dans la conception de Protection Revenu, le complément prévoyance du contrat SANTE PASS ».



Pour en savoir plus sur ces deux contrats : appelez le 0 970 809 809 (n° non surtaxé) ou connectez-vous sur www.gmf.fr



INTRO

L'ÉTAT de l'école

Pour une école de la réussite de tous les élèves

Les nouveaux programmes des cycles 2 et 3, déjà validés par le Conseil supérieur de l'éducation, seront applicables à la rentrée 2016-2017. S'ils vont dans le bon sens, notamment en français et en mathématiques, ils s'avèrent toutefois très inégaux, encore trop lourds malgré quelques allègements concédés notamment après les interventions du SNUipp-FSU. Parfois peu opérationnels, ils font aussi l'impasse sur des questions concrètes, par exemple l'organisation du travail entre enseignants du primaire et du secondaire avec l'intégration de la 6^e au cycle 3 (lire p15 à 17).

Et puis, cette année reste encore marquée par des dossiers devenant récurrents, qui trahissent le manque de reconnaissance professionnelle des enseignants du primaire par le ministère. Il y a bien sûr la question de la revalorisation salariale, devenue urgente après cinq années du gel du point d'indice. Les PE demandent aussi une mesure de justice, que l'ISAE, actuellement à 400 € et qui serait portée en 2016 à 600 €, soit tout simplement du même montant que l'ISOE qui est de 1 200 € par an (lire p8).

Des enjeux professionnels

Ensuite, il y a le temps de travail, sur lequel le SNUipp-FSU demande l'ouverture de discussions à

la ministre. Un temps d'enseignement annuel supérieur de plus de 100 heures à celui de la moyenne des pays de l'OCDE, le rôle des 108 heures, la pertinence de maintenir l'APC, le travail hors temps de service, les questions ne manquent pas (lire p9).

Ce qui pose problème encore cette année c'est le dossier de la formation continue. Les nouveaux dispositifs de l'Éducation prioritaires notamment, la prochaine entrée en vigueur des nouveaux programmes, comment prétendre refondre l'école quand la formation continue se limite à quelques heures d'animation pédagogique et à des ressources disponibles sur le site M@gistère ? (lire p10)

Et puis, cette année est aussi celle où se prépare la réorganisation de l'évaluation des élèves. Le SNUipp-FSU a émis des réserves sur ce projet qui à ses yeux ne privilégie pas assez la dimension « positive » de cet exercice et s'accompagne d'une surcharge de travail pour les enseignants (lire p11).

Nouveaux programmes, rémunérations des enseignants, formation continue, évaluation des élèves, non il ne s'agit pas d'un inventaire à la Prévert mais bien d'enjeux professionnels auxquels le ministère qui prétend refondre l'école, doit répondre. Il faut aider les enseignants à bien faire leur travail dans l'intérêt de la réussite de tous les élèves.

PIERRE MAGNETTO



À quand une vraie revalorisation des salaires ?

La question des salaires reste au cœur des revendications des enseignants du primaire qui subissent pour la cinquième année consécutive un gel du point d'indice et restent parmi les moins bien payés d'Europe. Ils sont plus de 48 300 à avoir envoyé un mail à la ministre via le site du SNUipp-FSU pour demander l'alignement de la prime ISAE (indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves) sur celle du secondaire.

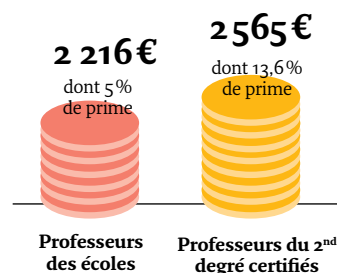
Les professeurs français font partie des plus mal payés d'Europe avec un salaire mensuel net de 1 634 € en début de carrière au 1^{er} janvier 2015 et de 2 489 € au dernier échelon de la classe normale, soit plus de 1500 euros de moins par exemple qu'un enseignant allemand. Toutes les comparaisons internationales le confirment et pourtant rien ne bouge vraiment. Les enseignants français subissent comme le reste des fonctionnaires pour la cinquième année consécutive le gel du point d'indice. Ce blocage, couplé aux hausses de cotisations retraite, entraîne même une baisse salariale, comme le montre l'enquête de l'Insee d'août 2015 : le salaire net moyen des salariés de la fonction publique d'État a baissé de 0,7%. Cette baisse est encore plus forte chez les enseignants : 1,1%. Parmi ces professeurs français, ce sont ceux du premier degré les plus mal lotis. Recrutés au même niveau d'études que leurs collègues de collège

et lycée, ils continuent à gagner environ 350 € de moins par mois que les certifiés qui peuvent percevoir des heures supplémentaires, des primes de professeur principal et bénéficient d'un déroulement de carrière plus favorable que dans le premier degré.

Il faut tripler l'ISAE

C'est pourquoi le SNUipp-FSU fait campagne depuis des années pour un alignement des primes entre le primaire et le secondaire. En 2013, une indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves (ISAE) de 400 € a été octroyée aux enseignants du premier degré. C'est encore trois fois moins que celle de leurs collègues du secondaire. Le SNUipp-FSU et d'autres syndicats continuent donc de demander une uniformisation de cette indemnité, 1 200 € pour tous les professeurs, quel que soit leur niveau d'enseignement. À ce jour, plus de 48 300 courriels ont

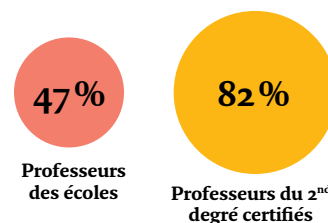
SALAIRE MOYEN MENSUEL (ISAE COMPRISE)



Source : bilan rentrée SNUipp-FSU 2015

CARRIÈRE

Pourcentage d'enseignants partant à la retraite en ayant atteint la hors classe



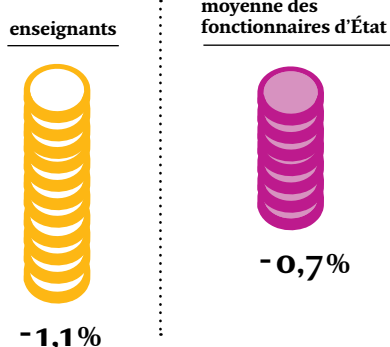
Source : bilan rentrée SNUipp-FSU 2015

été envoyés à la ministre par les enseignants des écoles via le site du SNUipp-FSU. L'hypothèse, dans le projet de budget 2016, d'une augmentation de 200 € de cette prime sur l'année ne porterait l'indemnité qu'à 600 € annuels en tout et pour tout, soit 16 € de plus par mois... Pour le SNUipp-FSU il faut de toute urgence obtenir le versement de l'ISAE à tous les PE et le triplement de son montant. Par ailleurs, il est tout aussi indispensable d'obtenir la fin du gel de la valeur du point d'indice qui bloque les salaires des enseignants. Des négociations sur les carrières et rémunérations des fonctionnaires et sur le point d'indice sont prévues, le SNUipp-FSU sera au rendez-vous.

LES ENSEIGNANTS CHAMPIONS DE LA BAISSÉ SALARIALE

Évolution des salaires nets mensuels moyens des salariés de la Fonction publique d'État en 2013

Entre 2012 et 2013, le salaire net moyen de la fonction publique d'État a baissé de 0,7%. Mais pour les enseignants, cette baisse est plus importante, elle atteint 1,1%. Cette étude de l'Insee montre par ailleurs que le salaire net moyen des femmes est inférieur de 14,7% à celui des hommes.



Source INSEE Première / août 2015

SALAIRE ANNUEL MOYEN D'UN ENSEIGNANT DU 1^{er} DEGRÉ

Selon une étude de l'OCDE basée sur les revenus des enseignants du premier degré en Europe en 2012, les Français figuraient parmi les moins payés d'Europe. Certes, à quelques longueurs de leurs collègues de Slovaquie figurant en queue de peloton (9 000 € pour un débutant, 11 300 € après 15 ans), mais très loin du tout premier, le Luxembourg qui fait figure d'exception (respectivement 57 000 € et 64 000 €), et bien devancés toutefois par la plupart des autres pays de l'UE.



Source : OCDE



Temps de travail

Il faut que ça baisse

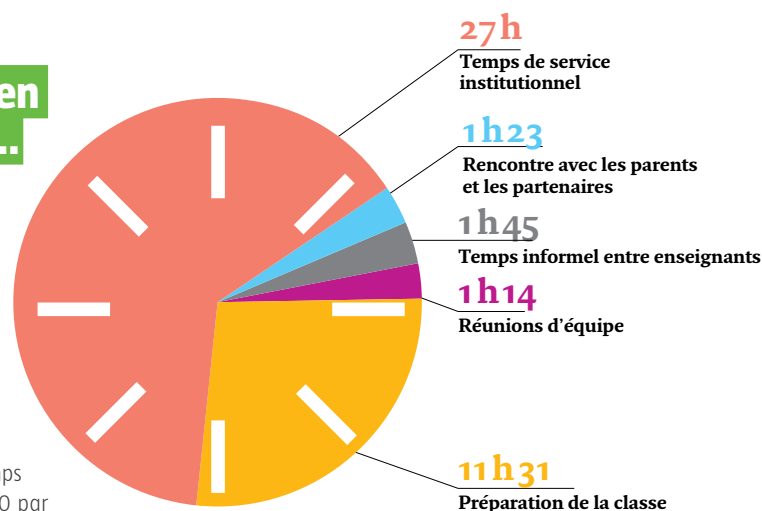
Le temps de travail réel des enseignants va bien au-delà des heures de service réglementaires. Le temps annuel d'enseignement y est de plus de 100 heures supérieur à celui de la moyenne des pays de l'OCDE. Le SNUipp-FSU a demandé l'ouverture de discussions à la ministre.

Le SNUipp-FSU a interpellé le ministère à propos du temps et de la charge de travail des enseignants et demandé l'ouverture de discussions. Officiellement, les textes sont formels, le temps de service hebdomadaire des enseignants du premier degré est de 27 heures, 24 heures devant élèves, 3 heures dédiées à des activités diverses. Mais, la réalité est toute autre. Une enquête réalisée par le SNUipp-FSU en 2012 révèle qu'en fait, la durée de travail moyenne par semaine est près de 43 heures. Un chiffre qui n'a jamais été démenti par le ministère, bien au contraire, puisque une étude de ses services publiée en 2013 fait, elle, état de plus de 44 heures et même, pour les directrices et directeurs, de près de 45h30. Préparation des cours, correction des copies, suivi des élèves et relations avec les parents, recherche de documentation, travail en équipe... la barque

est bien chargée. Et c'est bien souvent sur les jours de congés, vacances et weekends, qu'il faut puiser pour faire face à toutes ces obligations. L'OCDE va dans le même sens, soulignant dans un rapport basé sur les chiffres de 2012 que les professeurs des écoles de l'Hexagone ont un temps de travail plus élevé que celui de leurs collègues des autres pays membres de l'organisation. Elle estime le surplus de plus de 100 heures de temps d'enseignement en France par rapport à une moyenne établie à 782 heures. Pour le SNUipp-FSU, les discussions demandées à la ministre sur le temps et la charge de travail doivent permettre de prendre en compte l'ensemble du travail effectif des enseignants, sans toutefois diminuer le temps d'enseignement dont bénéficient les élèves. C'est une priorité pour transformer l'école et permettre la réussite des élèves.

APC, relations avec les parents, travail en équipe, plus de maîtres que de classes... Les 108 heures, ce n'est pas extensible

Organiser le travail avec le dispositif du plus de maîtres que de classes, avec la scolarisation des moins de trois ans, c'est pas difficile, les 108 heures sont là pour ça. Travailler en équipe comme le préconisent les nouveaux programmes, mettre en place un projet numérique, c'est pas difficile avec les 108 heures. Sauf que ces 108 heures ne sont pas extensibles à l'infini, que la charge de travail des enseignants déjà bien fournie ne cesse de s'alourdir. Déjà, les 36 heures d'activités pédagogiques complémentaires (APC) sont à puiser sur ce contingent. Pourtant, selon une étude du ministère, le seul temps consacré au travail en équipe et aux relations avec les parents atteint 2h30 par semaine. Difficile de caser tout le reste dans la demi-heure restante sur les 3 heures officiellement imparties aux tâches diverses chaque semaine hors temps passé devant les élèves. Pour le syndicat l'objectif est d'obtenir rapidement et sans contrepartie l'abandon de l'APC qui n'a pas fait ses preuves. Et puis, la campagne menée par le SNUipp-FSU sur le temps de travail se décline aussi avec l'appel « les 108 heures c'est nous qui décidons ». En effet la hiérarchie a souvent tendance à exercer un contrôle pointilleux sur le contenu de ces heures. C'est le cas avec les fameux tableaux Excel sur lesquels les temps consacrés à telle ou telle activité, parfois même les dates et les horaires auxquels se tiennent les réunions, doivent être mentionnés au mépris de leur liberté pédagogique. ●



LE TRAVAIL VISIBLE ET INVISIBLE

Selon l'enquête « La vérité des prix » réalisée en 2012 par le SNUipp-FSU, les enseignants du premier degré déclaraient travailler près de 43 heures par semaine pour faire face à l'ensemble de leur mission. Ce chiffre a été réévalué depuis à 44 heures par une étude du ministère. Source : SNUipp-FSU



Formation continue

Ne vois-tu rien venir ?

La formation continue des enseignants, pourtant reconnue par tous comme indispensable levier pour la réussite d'un système éducatif, reste le parent pauvre de l'Éducation nationale. Au moment où le ministère affiche une refondation de l'école, il serait temps de passer à une refondation de la formation continue. Cette question revêt un caractère d'urgence absolue.

Si l'on s'en tient à sa définition, la formation continue permet aux personnes qui sont déjà dans la vie active de pouvoir continuer à se former pour améliorer leurs compétences et s'adapter aux nouvelles technologies, pratiques ou méthodes appliquées dans l'entreprise, au travers d'une pédagogie pouvant s'appliquer aux adultes. Une entreprise mettrait-elle en application de nouveaux procédés de fabrication sans former les personnels à ces modifications ? Sûrement pas, au risque de malfaçons ou autre graves incidents techniques. La loi de refondation de l'école, les nouveaux dispositifs autour de l'Éducation prioritaire, les nouveaux programmes... autant de transformations profondes du métier qui nécessiteraient une solide formation initiale mais surtout continue pour faire évoluer les pratiques professionnelles. Les changements que ces transformations induisent, bousculent non seulement les contenus mais aussi les méthodes, générant des incertitudes chez les enseignants. La formation continue est essentielle pour répondre à leurs préoccupations quotidiennes. Mais qu'en est-il ?

Pour répondre aux besoins concrets des enseignants

Le dernier bilan social du ministère fait apparaître une chute de près de 45% du nombre de journées stagiaires entre 2005 et 2013. Les enseignants n'ont en moyenne que deux jours et demi de formation par an. La Cour des comptes s'est alarmée de la situation de la FC en avril dernier en la décrivant « *très faible sans étroit lien avec les besoins concrets exprimés par les enseignants* ». Alors que la formation initiale est pauvre, elle aussi, ce levier est essentiel pour tous ceux déjà en postes. La Cour des comptes demande même « *qu'elle soit effective dans les Espé et qu'elle soit adossée à la recherche universitaire* ».

Si à chaque nouvelle annonce, la ministre promet un plan de formation, les enseignants n'ont vu en cette rentrée, aucune améliora-

« La formation professionnelle continue a autant d'importance, si ce n'est plus parfois, que la formation initiale dans le succès d'un système d'éducation [...] À titre indicatif, à Singapour, chaque enseignant est évalué annuellement sur ses forces et faiblesses, et bénéficie de 100 heures de formation professionnelle par an pour lui permettre de s'améliorer. » OCDE

tion significative sur le terrain. La formation continue se limite toujours aux formations institutionnelles et à celle des formateurs alors que les priorités nationales (nouveaux programmes maternelle...) ne représentent que quelques heures à destination d'un trop faible nombre d'enseignants, le plus souvent sur le temps des animations pédagogiques. La participation aux stages est soumise aux possibilités de remplacement ce qui entraîne souvent des annulations. Et c'est sans compter que l'Éducation nationale a été mise à l'index par la Cour des comptes pour défaut de remboursement des frais afférant à ces stages. Alors que les nouveaux programmes pour le cycle 2 et le cycle 3 entreront en vigueur à la rentrée prochaine, on ne peut que s'inquiéter du silence de la ministre quant à la formation indispensable pour permettre aux enseignants de se les approprier.

De l'importance de la formation continue

De l'avis des chercheurs et des observateurs internationaux, la formation continue a autant d'importance, si ce n'est plus parfois, que la formation initiale dans la réussite d'un système d'éducation. Si elle constitue, en général, une obligation professionnelle pour les enseignants, les durées varient fortement d'un pays à l'autre. Si Singapour propose aux enseignants 100 heures de formation continue par an, cette durée est de 5 jours par an dans les pays qui ont fixé des exigences minimales, comme La Finlande, Les Pays-Bas ou la Suède. Les enseignants français ne bénéficient en moyenne que de 2 jours et demi de formation continue par an, la moyenne étant de huit jours dans les pays de l'OCDE en 2013. ●



Évaluation des élèves

Tester avant de généraliser

Le Conseil supérieur de l'éducation a adopté le 15 octobre le décret et les arrêtés sur l'évaluation des élèves. Un texte sur lequel le SNUipp-FSU a émis de vives réserves et un dispositif pour lequel il demande une expérimentation.

Dès la rentrée 2016, les enseignants devront utiliser un nouveau livret scolaire construit sur un modèle national avec une architecture identique du CP à la 3^e. Ce livret, prévu par le décret sur l'évaluation des élèves qui vient d'être adopté par le CSE, contiendra à la fois les bilans périodiques de l'évolution des acquis scolaires et les bilans de fin de cycle.

Des évaluations périodiques

Les évaluations par période devront renseigner le « positionnement de l'élève au regard des objectifs d'apprentissage sur une des quatre positions suivantes : objectifs d'apprentissage non atteints, objectifs d'apprentissage partiellement atteints, objectifs d'apprentissage atteints, objectifs d'apprentissage dépassés ». Un bulletin détaillera au recto le niveau des élèves par matière. Les enseignants cocheront pour cela le niveau pour chaque domaine d'enseignement mais n'auront pas à cocher toutes les compétences associées. Au verso seront indiqués les appréciations générales et les projets menés (voir l'infographie ci-dessous).

Des bilans de fin de cycle

À la fin de chaque cycle, c'est-à-dire au CE2, en 6^e, et en 3^e, seront également mis en place des

« bilans de fin de cycle ». Ils évalueront le niveau de maîtrise par l'élève des composantes du socle commun selon quatre échelons « maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante, ou très bonne maîtrise ». Une fiche dressera ce bilan global sur les 8 champs d'apprentissage du socle : langue française à l'oral et à l'écrit, langages mathématique, scientifique, informatique, représentations du monde et activité humaine, langues étrangères et régionales, systèmes naturels et systèmes techniques, formation de la personne et du citoyen, langages des arts et du corps, méthodes et outils pour apprendre.

Une application en ligne

Ces deux modalités d'évaluation seront renseignées à partir d'une application numérique. Selon le ministère, « ce nouveau livret sera désormais accessible en ligne afin que parents et élèves puissent en prendre connaissance. L'application de saisie des notes et des appréciations, simple et ergonomique, est commune aux enseignants du premier et du second degré, du public et du privé ». Les bulletins périodiques seront accessibles par l'Éducation nationale pendant la durée du cycle puis effacés mais par contre, les bilans de fin de cycle suivront les élèves jusqu'au terme de leur scolarité au collège.

Enfin, le texte rappelle que les notes ne seront pas forcément abandonnées et que « le tiers d'enseignants utilisant encore les notes en primaire pourront poursuivre les exercices notés ». Il précise également que ce sont « les enseignants en conseil de cycle » ou « l'équipe pédagogique de cycle » qui définiront « les modalités d'évaluation des apprentissages des élèves au regard des objectifs des programmes ».

Un nouveau et vaste chantier en perspective au moment où les enseignants devront également mettre en œuvre les nouveaux programmes de 2015.

Des clarifications nécessaires

Dès la publication du projet de décret, le SNUipp-FSU avait émis ses plus vives réserves. Il doutait en effet que le texte tel qu'il était présenté puisse répondre aux promesses de « privilégier une évaluation positive » et proposer « un dispositif simple et lisible ». C'est pourquoi il a refusé de prendre part au vote consultatif au Conseil supérieur de l'éducation (CSE). Difficile en effet de se prononcer sur un document incomplet « puisqu'il n'y a aucune visibilité sur la nature et le nombre des compétences qui devront être évaluées dans le menu de l'application nationale qui sera ensuite à imprimer sous forme de bilans périodiques à remettre aux familles ». Le syndicat s'inquiète également de la charge de travail supplémentaire que pourra générer l'utilisation de ces nouveaux outils pour les enseignants, « d'autant plus, souligne-t-il, que la même année, ils devront s'approprier les nouveaux programmes et ce, sans aucune formation continue programmée à ce jour ». D'autre part, il doute que le document soit lisible pour toutes les familles. Pour le SNUipp, le projet ne tient pas compte des contraintes matérielles imposées par un travail en ligne alors que les écoles ne sont pas équipées comme des collèges. Il tient également à s'assurer que les conditions de confidentialité de l'application numérique soient respectées et il demande que l'avis de la CNIL soit communiqué aux enseignants. Tout en regrettant l'absence de consultation des enseignants dans l'élaboration du projet, le syndicat demande maintenant que ces outils soient testés avant d'être généralisés ou imposés d'en haut afin que les enseignants puissent les faire évoluer. ●

EXEMPLE DU LIVRET PÉRIODIQUE DE CM1 ET CM2 PRÉSENTÉ PAR LE MINISTÈRE

Domaine d'enseignement		Éléments à évaluer	Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles	Objectifs d'apprentissage			
				NON ATTEINTS	PARTIELLEMENT ATTEINTS	ATTEINTS	DÉPASSÉS
MATHÉMATIQUES	Nombre et calcul	<ul style="list-style-type: none"> Fractions simples Nombres décimaux 	En dehors des fractions simples, où Jean éprouve encore des difficultés, le niveau en mathématiques est conforme aux attentes.				
	Grandeurs et mesures	<ul style="list-style-type: none"> Longueurs Aires Angles 					

1 Un menu déroulant propose des éléments du programme à l'enseignant qu'il sélectionne au choix

2 Une appréciation par matière.

3 Quatre échelons pour positionner l'élève



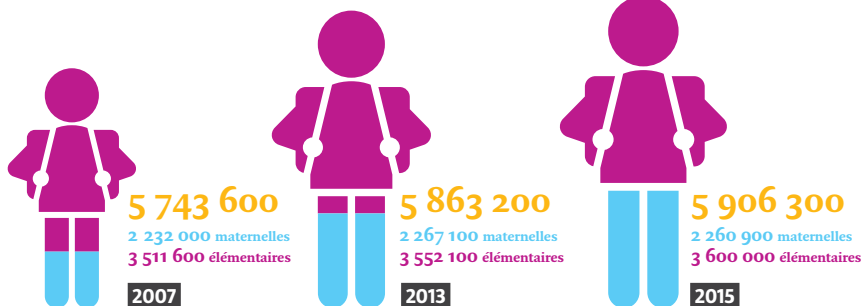
École : les chiffres

Toujours plus d'élèves

ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉLÈVES SCOLARISÉS DANS LE PREMIER DEGRÉ PUBLIC

Le nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement public du premier degré continue d'augmenter, en lien direct avec l'augmentation du nombre de naissances depuis 2000. À la rentrée 2015, l'enseignement public du premier degré scolarise 25 400 élèves supplémentaires.

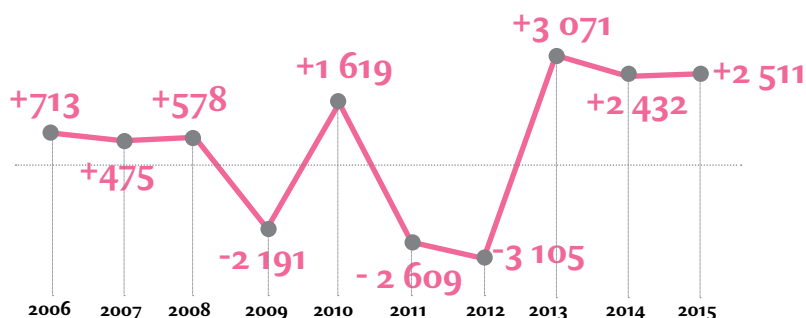
Source DEPP 2015



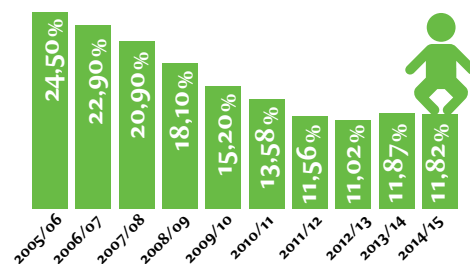
PE : effectifs à la hausse depuis 3 ans

ÉVOLUTION DU NOMBRE D'EMPLOIS ENSEIGNANT

En 2010, à côté de ces 1 619 créations de postes d'enseignants titulaires, il y a eu également 10 000 suppressions d'enseignants stagiaires dont une partie du service était consacrée à compléter les temps partiels des titulaires, à décharger les directions d'écoles ou à remplacer les enseignants qui partaient en formation continue. Au final donc, le nombre de moyens d'enseignement à disposition des élèves s'est dégradé. En 2011, en plus des 2 609 suppressions de postes recensées au budget, il y a eu également 5 600 suppressions de postes dits en « surnombre budgétaire », non comptabilisées officiellement parmi ces 2 609 mais s'y ajoutant. En revanche, depuis 2013, la hausse a été constante, mais on est loin de retrouver le niveau d'emploi des années antérieures. Source DGESEO 2015



ÉVOLUTION DU TAUX DE SCOLARISATION DES MOINS DE TROIS ANS



Moins de 3 ans : la dégringolade

En 2005-2006, près d'un quart des enfants de moins de trois ans était scolarisé en Maternelle. Les suppressions de postes opérées après cette période ont conduit à une chute vertigineuse jusqu'en 2012-2013. Depuis, le chiffre est reparti à la hausse, du fait notamment des mesures prises pour l'éducation prioritaire, mais on est encore loin de la situation d'il y a 10 ans, et encore plus loin si l'on considère qu'en 2000 34,7% des moins de trois ans allaient à l'école.

Source DGESEO 2015

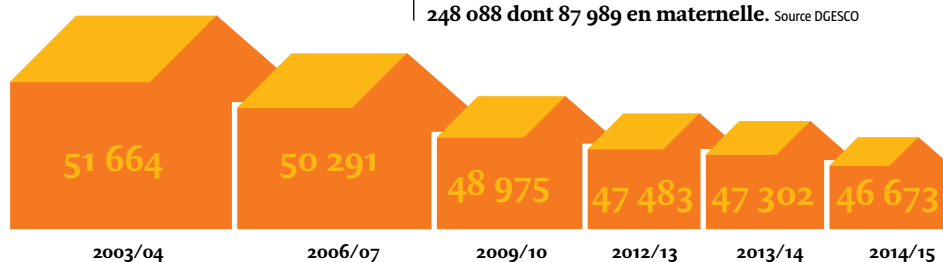


clés

Une planète école qui rétrécit

ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉCOLES

Depuis 2003/2004 le nombre d'écoles n'a cessé de diminuer en France. Conséquence de ces fermetures, à la rentrée 2014, 13 291 communes (soit 36,2% des communes françaises) n'avaient pas d'écoles. À titre de comparaison, ce pourcentage n'était que de 30,4% à la rentrée 1999. À noter également que la moitié des écoles ont moins de 5 classes. Le nombre total de classes en France est de 248 088 dont 87 989 en maternelle. Source DGESCO

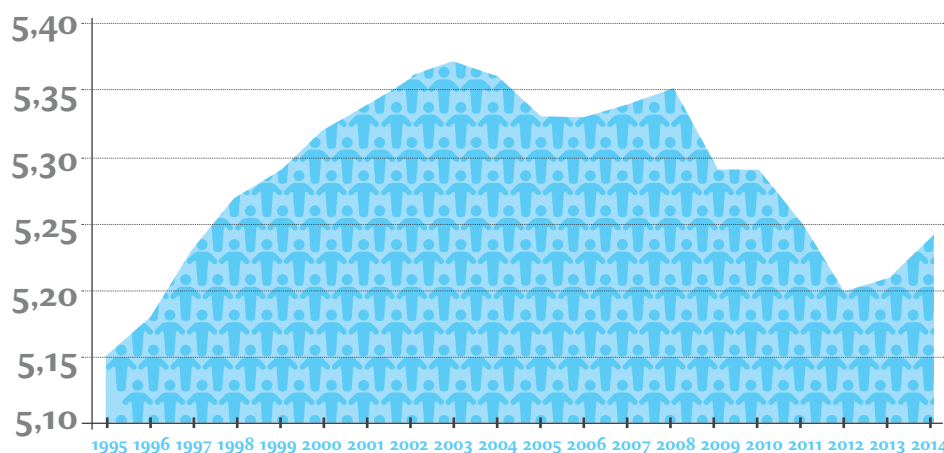


Un taux d'encadrement à réévaluer

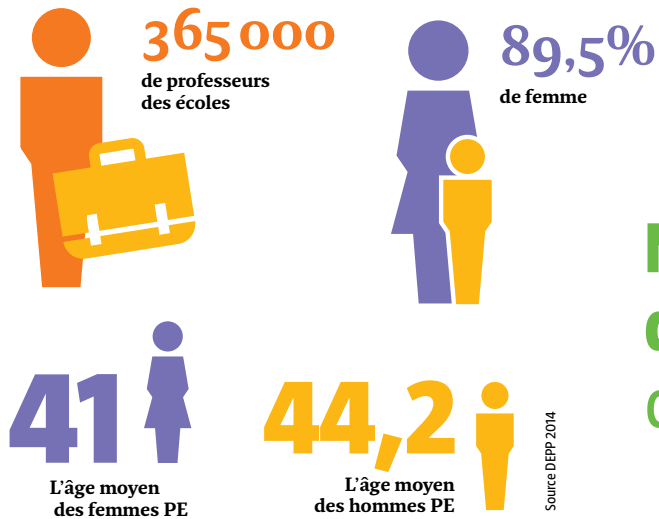
Le taux P/E est le nombre de postes d'enseignants pour 100 élèves scolarisés. Il permet de quantifier l'ensemble des moyens accordés à la scolarisation des élèves : les enseignants en charge d'une classe mais également les remplaçants, les décharges de direction d'école, les RASED et les référents de l'ASH, les maîtres supplémentaires. On constate une légère reprise du P/E depuis 2012, qui est encore loin de compenser les pertes enregistrées depuis 2007.

Source : bilan de la rentrée, SNUipp-FSU

ÉVOLUTION DU NOMBRE DE POSTES POUR 100 ÉLÈVES (P/E)



Dis-moi qui tu es...



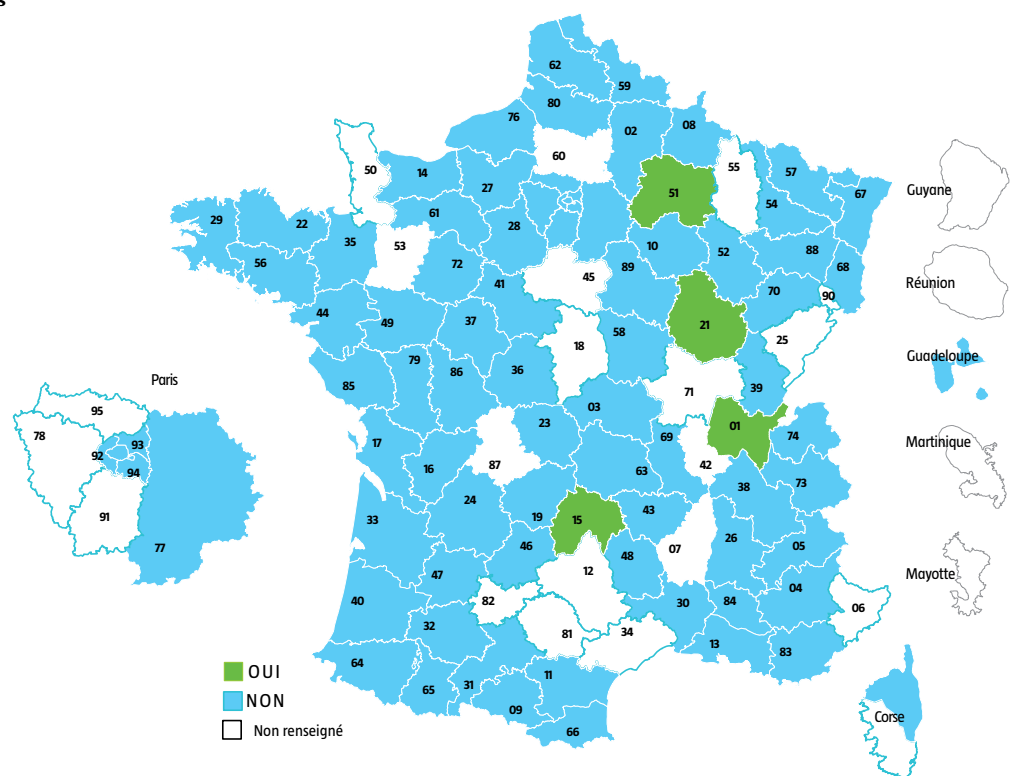
Nouveaux programmes de maternelle, la formation continue manque à l'appel

La mise en œuvre des nouveaux programmes de maternelle pouvait-elle se priver d'une formation continue des enseignants chargés de la mettre en œuvre? Quasiment pas d'actions de formation à la hauteur de l'enjeu n'ont été mises en place alors que ces nouveaux textes ne changent pas seulement les programmes, ils interrogent aussi les pratiques professionnelles. En mai 2015, seuls quatre départements avaient anticipé et mis en place des stages de formation continue dédiés aux nouveaux programmes. Moins d'une centaine d'enseignants sur les près de 90 000 qui exercent en classe maternelle devaient bénéficier de journées de stage, les deux tiers d'entre eux étant formateurs, directrices ou directeurs. Source SNUipp-FSU 2015

5 910 600

C'est le nombre d'élèves scolarisés en école primaire en France à la rentrée 2016. Selon les chiffres communiqués par le ministère, la démographie scolaire connaît une hausse constante. Depuis 2007 par exemple, on compte près de 132 000 élèves supplémentaires.

OFFRE DE STAGE PAR DÉPARTEMENT





© MIRA / NABA

« 15 ans de liberté d'échanges »

SÉBASTIEN SIHR
Secrétaire général du SNUipp

15 ans, c'est l'âge de l'Université d'automne du SNUipp-FSU, un succès qui ne se dément pas puisque vous avez été contraints de refuser des inscriptions par manque de places. Comment expliquez-vous cet engouement ?

SS. Les enseignants ont toujours montré une véritable appétence pour les travaux de recherche qui parlent de leur métier, des élèves et de leurs apprentissages. Sauf qu'aujourd'hui, ces sujets sont très insuffisamment voire pas du tout pris en charge par l'institution. Alors quand le syndicat propose aux praticiens et aux chercheurs de croiser leurs regards, les enseignants viennent en nombre. Sans doute aussi parce qu'ils y trouvent une liberté d'échanges qui donne à notre université une saveur particulièrement appréciée.

Ce qui est certain, c'est que l'on met le doigt sur une vraie défaillance de notre institution qui pèse sur notre métier. Le ministère ne peut pas clamer partout qu'il refonde l'école et laisser les enseignants se débrouiller tout seuls.

Les chercheurs aussi semblent venir bien volontiers à la rencontre des enseignants, qu'en pensez-vous ?

SS. Pour eux également, c'est un moment privilégié. Ils ont besoin d'avoir un retour de celles et ceux qui sont tous les jours au contact des élèves. Notre pays est très en retard en matière de recherche sur l'école primaire. Beaucoup reste à faire dans ce domaine comme nous l'avons demandé à la ministre en lançant avec une cinquantaine de chercheurs un appel pour un grand plan de développement de la recherche pour l'école

« Quand le syndicat propose aux praticiens et aux chercheurs de croiser leurs regards, les enseignants viennent en nombre »

afin de renouveler les contenus de formation. L'idée est d'enclencher un cercle vertueux en ouvrant les portes de l'université à des enseignants issus du primaire qui, à leur tour, développeront de nou-

velles recherches et formeront les enseignants au sein d'ESPE qui n'ont pas toujours les ressources nécessaires.

En quoi cela pourrait aider les enseignants dans leur travail ?

SS. Ces dernières années, par exemple, la recherche nous a permis de mieux comprendre comment se développent la socialisation et le langage des jeunes enfants ou comment se construit leur entrée dans le monde de la lecture et l'écriture. Il est tout à fait anormal que les enseignants n'aient pas naturelle-

ment le ministère de donner à l'école les moyens de bien travailler avec notamment moins d'élèves par classe, mais c'est une dimension du métier qu'il est indispensable de développer et de maîtriser. Sinon, d'autres s'en chargeront en nous vendant des « recettes miracle » prêtes à l'emploi comme ceux qui nous expliquent qu'il suffit d'utiliser les neurosciences – qui peuvent être utiles par ailleurs – comme méthode pédagogique pour que les élèves apprennent à lire.

L'actualité de l'école c'est d'abord les nouveaux programmes des cycles 2 et 3. Quelle lecture en faites-vous ?

SS. Nous estimons que les programmes sont de qualité inégale en fonction des matières. Si les orientations en français et mathématiques vont dans le bon sens, ce qui est demandé en sciences, LV, arts, EPS reste parfois inadapté et irréaliste pour les élèves de l'école primaire. En écrivant en même temps les programmes de l'école et du collège, le CSP s'est avant tout basé sur des critères disciplinaires tout au long des cycles 2, 3





et 4. Résultat, les programmes développent des approches qui prennent insuffisamment en compte la singularité du métier des PE, qui sont des experts polyvalents et non des spécialistes de chaque discipline. Pour nous, c'est un vrai problème qui nécessite que ces parties des programmes soient revues.

Vous déplorez aussi la longueur de ces programmes, en quoi cela nuirait-il à leur qualité ?

SS. Bien évidemment, on ne peut pas évaluer la qualité des programmes à leur longueur. Mais on peut par contre se demander comment les enseignants vont s'approprier des textes de 80 pages pour le cycle 2 et de près de 100 pages pour le cycle 3 sans temps dégagé et sans formation continue programmée à ce jour. Au final, ces programmes sont 4 fois plus pléthoriques qu'en 2008 et 2 fois plus qu'en 2002, cela sans compter l'EMC. En somme, quand un professeur de collège aura 10 ou 20 pages à lire pour sa discipline, un professeur d'école devra lui en étudier 5 à 10 fois plus. On pense notamment au découragement qui guette ceux qui auront une classe à cheval sur les cycles 2 et 3, ce qui est loin d'être marginal.

Est-ce pour ces raisons que vous vous êtes abstenus au CSE alors que c'est quand même la fin des programmes de 2008 unanimement critiqués ?

SS. Et alors ? Il ne suffit pas de dire que l'on va faire des programmes différents de ceux de 2008 pour recueillir nos applaudissements. Encore faut-il qu'ils soient exigeants et réalistes, concis et opérationnels pour le travail des enseignants. Certes, les programmes de cycle 2 sont meilleurs que ceux de cycle 3. Certes, les orientations en français et mathématiques sont de qualité. Mais,

pour le reste, la barque continue d'être bien chargée. Et encore, nous avons obtenu quelques allègements bienvenus comme la suppression de l'enseignement de l'écrit en Langues vivantes en cycle 2, ou celle de l'étude des conversions d'énergie et des exoplanètes en sciences. Mais, cela reste insuffisant.

Ces nouveaux programmes constituent pourtant une mesure supplémentaire de la refondation de l'école. N'est-ce pas ce que vous vouliez ?

SS. On ne change pas l'école à coup de décrets ou de déclarations médiatiques. Tout comme

on ne change pas l'école avec M@gistère, ou 3 heures d'animations pédagogiques un mercredi après-midi. On ne peut pas parler de priorité au primaire quand les enseignants de maternelle ont été obligés - sans formation continue également - de se débrouiller tout seuls pour télécharger et imprimer les nouveaux programmes et les documents d'accompagnement. Connaissez-vous des métiers où de telles évolutions sont si peu accompagnées ? La ministre doit entendre que pour changer l'école, il faut s'appuyer sur les enseignants et les considérer comme des professionnels à part entière.

« Au sein des 108 heures, hormis le temps incompressible consacré aux conseils d'école, nous pensons que tout le reste devrait être un forfait à libre disposition des enseignants. »

Ce n'est pas le cas actuellement ?

SS. Non. Les enseignants font un travail remarquable mais ils sont insuffisamment reconnus et soutenus. Pour aider les élèves à réussir, il est temps d'aider les enseignants. Nous lançons une campagne pour l'amélioration de nos conditions de travail. On ne peut pas refonder l'école sans refonder le métier. Les nouveaux programmes incitent au travail en équipe. Fort bien mais comment on fait ? Sur quel temps ? Le nouveau cycle 3 avec CM1, CM2, 6^e encourage des coopérations entre les enseignants du primaire et des collègues. Une fois encore, sur quel temps ? Et avec quels frais de déplacement ?

Il y a urgence : pas de paperasse, de contrôles, de charge de travail supplémentaire mais de la confiance, de la formation et du temps. Nous voulons que s'ouvre une discussion sur ces questions et notamment pour revoir la répartition des 108 heures.

© MIRA / ANA





Quelles sont concrètement vos propositions ?

SS. Nous considérons que les APC qui sont parfois en concurrence avec les temps périscolaires sont devenues illisibles. Leur intérêt pédagogique est loin d'être évident, notamment depuis que des études ont montré les limites des dispositifs externalisés hors la classe. Le ministère a promis un bilan des APC en fin d'année. De notre côté, sans attendre, nous souhaitons débattre avec nos collègues de leur avenir. Nous pensons que ce temps n'a rien de déterminant pour la réussite des élèves et qu'il

« Il ne suffit pas de dire que l'on va faire des programmes différents de ceux de 2008 pour recueillir nos applaudissements. Encore faut-il qu'ils soient exigeants et réalistes, concis et opérationnels pour le travail des enseignants. »

doit être redonné aux enseignants pour faire baisser leur charge de travail. Le ministère serait plus inspiré de baisser le nombre d'élèves dans les classes, de développer les RASED et d'étendre le « plus de maîtres que de classes » pour travailler autrement avec les élèves. Tout cela nécessite des moyens. Et, nous

n'avons pas à rougir de cette ambition qui consiste à investir fortement dans l'avenir.

Vous voulez aussi plus de liberté pour les enseignants ?

SS. Tout à fait. Par exemple, au sein des 108 heures, hormis le temps incompressible consacré aux conseils d'école, nous pensons que tout le reste devrait être un forfait à libre disposition des enseignants. Une fois réalisé leur temps d'enseignement, les enseignants du second degré ne rendent aucun compte. Pourquoi en serait-il autrement pour les professeurs des écoles ?

Vous avez mené une campagne sur les salaires des PE. Que pensez-vous de l'hypothèse d'une augmentation de 200 euros de l'ISAE ?

Ce serait une augmentation fracassante. Rendez-vous compte ! L'ISAE atteindrait la somme faramineuse de 600 euros annuels. Sérieusement, nous ne nous satisferons pas de ce montant totalement insuffisant. Près de 50 000 collègues ont participé à notre initiative pour l'ISAE à 1 200 euros pour tous. Même des responsables politiques semblent s'émouvoir de notre déclassement salarial. C'est donc maintenant que nous voulons la parité avec l'ISOE du second degré. Le gouvernement a réussi dans l'urgence à débloquer 600 millions d'euros pour les agriculteurs. Et bien, nous sommes certains qu'il est capable de trouver 300 millions pour ses enseignants.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

« Près de 50 000 collègues ont participé à notre initiative pour l'ISAE à 1 200 euros pour tous. »



$$\begin{array}{r} 28 \\ + 35 \\ \hline 13 \\ + 50 \\ \hline 63 \end{array}$$

1

$$\begin{array}{r} 1 \\ 28 \\ + 35 \\ \hline 63 \end{array}$$

2

20	5		
200	50	10	200
60	15	3	325

$$\begin{array}{r} + 15 \\ + 60 \\ + 50 \\ \hline 200 \end{array}$$

3

$$125 - 97$$

$$\begin{array}{r} 125 - 97 \\ +3 \quad \quad \quad +3 \\ \hline 128 - 100 \end{array}$$

C'est donc 28.

4

Maths : reprendre les chemins de la découverte

Infatigable passeur entre la recherche mathématique et le travail en classe, Joël Briand analyse les raisons pour lesquelles trente ans de recherche en didactique des maths peinent encore à diffuser dans les pratiques scolaires. Il montre qu'on peut élaborer des situations qui sortent du traditionnel « le professeur montre, l'élève applique » en conciliant « faire » des mathématiques et « apprendre » des mathématiques. Il explique qu'on peut même modifier certains procédés traditionnels de calcul pour optimiser les apprentissages.

Pour des algorithmes évolutifs

Certains Länder allemands pratiquent l'addition en colonne comme en 1 au lieu de la poser comme traditionnellement 2. Cela simplifie dans un premier temps le travail puisque de vrais calculs remplacent cette mystérieuse retenue et aident à en comprendre ensuite le sens. Dans les années 80, les recherches ont montré que l'étude de la multiplication « per geliosa » ou « à l'italienne » 3 améliorerait les performances des élèves. Dans une version allégée de cet algorithme, on place le nombre à multiplier sur les côtés d'un tableau, on remplit chaque case avec le produit des nombres correspondants. On additionne ensuite les nombres de chacune des cases pour obtenir le résultat.

L'algorithme de la soustraction « à la russe » 4 permet de dire que, par conservation des écarts, calculer 125 - 97 revient à calculer 128 - 100, ce qui s'effectue de tête. On arrive ainsi par le calcul réfléchi à une opération plus fiable qui permet de résoudre des problèmes soustractifs tout en travaillant la numération. Dans tous ces cas, nous avons ici affaire à des algorithmes différents mais qui peuvent être, selon Joël Briand, des algorithmes transitoires et évolutifs. « Pourquoi s'y oppose-t-on encore ? », dit-il, alors qu'ils sont utilisés dans d'autres pays, qu'ils permettent de consolider les apprentissages, de donner du sens aux opérations et de travailler la numération responsable à elle seule de plus de 80% des difficultés en mathématiques.



© MIBR / ANA

« Construire des situations d'apprentissage par adaptation »

JOËL BRIAND

Joël Briand est maître de conférences en mathématiques à l'université de Bordeaux. Chercheur et formateur, ses travaux portent sur didactique des mathématiques à l'école maternelle et élémentaire. Il est un des co-auteurs de la collection de manuels et de livres du professeur « Euromaths » chez Hatier. En 2014, il a publié « Les mathématiques du début de la scolarité sont-elles simples à enseigner ? » dans « Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle » aux éditions de la chronique sociale.

Comment définir une bonne situation d'apprentissage en mathématiques ?

JB. Pour simplifier on pourrait distinguer en didactique des maths deux types de situations. Celles de type transmissif avec un cours, des exercices d'application, où l'élève apprend par entraînement, par imitation, par un procédé de familiarisation. Mais cela ne fonctionne souvent qu'avec les bons élèves. Et puis il y a les situations d'apprentissage par adaptation dans lesquelles on pose un problème aux élèves, problème dont la solution est le savoir visé. Ce n'est pas, comme certains voudraient le faire croire, du « pédagogisme » de doux rêveurs qui penseraient que l'élève doit tout découvrir par lui-même. C'est tout le contraire. Le dispositif didactique est très précis : la consigne définit un but à atteindre, on vérifie que l'élève peut s'engager dans la résolution du problème sans disposer de la connaissance visée.

Un exemple ?

JB. On peut enseigner le carré en le faisant observer aux élèves puis en donnant sa définition. Un prof non formé peut penser que cela va suffire et va leur faire reconnaître des carrés dans les exercices du manuel. À l'inverse, on peut montrer un cube aux enfants en leur demandant de fabriquer

une de ses faces. Au CE2, les élèves vont venir mesurer une arête puis construire sans jamais contrôler l'angle droit traçant ainsi des losanges qui ne se superposent pas à la face du cube. Voilà une situation où l'enseignant formé sait que les enfants vont se tromper mais qu'au bout de deux ou trois essais, ils vont en venir à découvrir l'angle droit

« Il faut être formé pour ne pas avoir peur des erreurs des élèves. »

puis à le contrôler et enfin à le tracer. En formation, les gens sont convaincus du bien fondé de ces démarches, mais ils ont du mal à les exporter en classe ensuite.

Pourquoi cela après 30 ans de didactique des maths ?

JB. Les programmes de 2008 ont recentré les activités mathématiques sur des apprentissages mécaniques de techniques en oubliant que c'est en faisant des

transmissif ou retrouvent des modèles spontanés d'enseignement. On sait que moins ils sont à l'aise, plus ils seront directifs. Il faut être formé pour ne pas avoir peur des erreurs des élèves et laisser une place à leurs échanges quand ils sont en recherche. Face à ce manque de formation, on peut comprendre que les enseignants suivent des manuels de façon aveugle ou reproduisent in extenso des séances vues sur Internet.

Les manuels ne sont plus des bons outils ?

JB. Dans la collection à laquelle je participe, nous invitons les enseignants à travailler, pour certaines étapes clés, d'abord hors-manuel sur des situations d'apprentissage, puis à revenir au manuel pour passer de l'oral à l'écrit et ensuite proposer des exercices d'application. Nous essayons aussi de faire du guide du professeur un outil formatif. Mais les éditeurs, conscients de la faiblesse des formations, vont vouloir des ouvrages plus simples qui insistent davantage sur les exercices que sur les situations. Pour ma part, je pense que les manuels devraient être interactifs

« Rabattre son aide sur l'acquisition de mécanismes est contre productif. »

avec des forums associés. On pourrait y voir de courtes vidéos présentant les situations proposées dans le guide du professeur, ce mode de communication étant plus efficace.

La pression évaluative induit-elle du transmissif ?

JB. On sait qu'elle favorise le bachotage. C'est très tentant en effet d'évaluer tout de suite des savoirs définitifs basés sur des définitions, sans se préoccuper du cheminement de l'élève et de l'évolution de ses connaissances. Pourtant les évaluations PISA disent que les élèves français ne sont pas trop mauvais du côté des procédés automatiques. C'est dès qu'une situation est plus ouverte qu'ils sont en difficulté. On paye sans doute là le fait que les élèves ne sont pas mis assez souvent devant des situations problématiques.

On a dit parfois que l'enseignement par les situations était réservé à une élite

JB. Penser que lorsqu'un élève est en difficulté, il est plus profitable pour lui de rabattre son aide sur l'acquisition de mécanismes est contre productif. Au contraire, et on en a la preuve avec les élèves dans le champ de l'adaptation scolaire et du handicap (ASH). En remédiation, confronter ces élèves à des situations sur lesquelles ils peuvent avoir petit à petit prise, en construisant des savoirs scolaires, contribue à restaurer l'estime de soi et à retrouver la confiance perdue. Et les élèves reprennent le chemin de la découverte.

PROPOS RECUEILLIS PAR ALEXIS BISSERKINE



L'histoire, nécessaire mais difficile à enseigner

L'histoire fait partie de ces disciplines réputées difficiles à enseigner. Si la majorité des enseignants reconnaissent son absolue nécessité dans l'enseignement obligatoire, même à l'école élémentaire, surtout pour sa dimension civique, beaucoup sont désarmés devant l'énormité des programmes et les choix que l'on est amené à faire. Benoît Falaize s'attache à répondre aux questions que se posent tous les enseignants sur la manière de s'y prendre, le choix des documents ou les axes à tenir.

Charlemagne n'était pas barbu, qui l'écu

Avant de démarrer la 2^e séance consacrée à Charlemagne, Audrey Leclercq fait un petit rappel de la semaine précédente avec ses élèves de CM1 de l'école élémentaire Dunoyer de Segonzac à Antony : « *Qu'est-ce que l'on sait sur Charlemagne ?* » demande-t-elle. Les réponses fusent : « *Il n'était pas souvent sur son trône* » dit Lucas. « *Il était grand mais n'avait pas les cheveux longs, plus du tout comme Clovis* » ajoute Valentine et Lisa de compléter « *Il n'avait pas de barbe* ». Ah bon, le grand empereur carolingien n'avait pas de barbe alors qu'il en porte bien une sur le tableau du XVI^e siècle présenté la semaine dernière. « *Oui mais le peintre ne l'avait jamais vu, alors que sur la pièce de monnaie il est sans barbe et avec des feuilles de laurier comme César* » explique Rostan.

« *L'entrée par les documents leur permet de construire leurs connaissances, en groupe, en observant, en proposant, en argumentant, en se chamaillant parfois...* » et pour la jeune titulaire les outils proposés par Benoît Falaize, documents variés ou anecdotes, permettent une interaction propice à la compréhension et à la construction des savoirs. « *Quand ils ont vu cette image du trône en marbre vide, ils ont tout de suite compris qu'il était toujours absent en train de faire la guerre* » ajoute-t-elle. Comme cette pièce de monnaie « *c'est sûr, c'est d'époque* » a ajouté Ryan. « *Vous connaissez cet auteur ?* » interroge Audrey après la lecture d'un texte sur l'amitié de Charlemagne et du roi des Perses Hârun-Al-Rachid « *Oui c'est Eginhard, c'est celui qui avait décrit Charlemagne dans un autre texte* » répond Mathilde. « *Et en plus, ils retiennent bien mieux !* » sourit l'enseignante.



© MIBR / ANA

« Avec l'histoire, nous inscrivons les élèves dans les enjeux du présent »

BENOÎT FALAIZE

Agrégé et docteur en histoire, enseignant à l'institut d'éducation de l'ESPE de Versailles, au sein de l'Université de Cergy-Pontoise, Benoît Falaize est un spécialiste de l'enseignement de la Shoah et des questions controversées (colonisation, esclavage, immigration...). Il est l'auteur d'une thèse d'histoire sur « l'évolution de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire, de la Libération à nos jours, débats et pratiques pédagogiques ». Il a rejoint la DGESCO pour être chargé d'études « laïcité et valeurs de la République » après les attentats de janvier 2015.

Pourquoi enseigner l'histoire aux élèves dès le primaire ?

BF. C'est une question qui se pose depuis le XIX^e. Faut-il le faire ? N'est-ce pas trop tôt ? En faisant de l'histoire à cet âge, on favorise l'ouverture au monde et l'ouverture aux autres. On permet aux élèves de comprendre d'autres manières de faire, de penser, de concevoir. On introduit avec eux des éléments de complexité en même temps que des éléments de compréhension de l'altérité et du divers. Travailler sur les différentes manières de voir un même événement, permet de faire comprendre aux élèves la pluralité des points de vue et de lutter efficacement contre les stéréotypes et les préjugés de toutes sortes. L'histoire, c'est un changement de focale et c'est la possibilité de comparer dans le temps, tout en comprenant que la comparaison reste toujours soumise aux singularités du contexte. En permettant aux élèves de prendre goût à l'histoire, nous faisons mieux que de leur donner une culture générale (ce qui en soi est déjà très bien). Nous les inscrivons dans les enjeux du présent.

Une discipline jugée nécessaire mais difficile à enseigner ?

BF. Il y a plusieurs arguments à cela : le fait qu'il faille connaître beaucoup de choses, la peur de se tromper, de dire n'importe quoi, ou pire, de donner une interprétation erronée ou anachronique. Les craintes devant cet enseignement

« Raconter des histoires est tout sauf ringard et réactionnaire. »

sont nombreuses. Et puis avec quel document faire passer telle notion ? Et comment me bâtir une bibliothèque de ressources documentaires en adéquation avec ce qu'il faut faire apprendre ? Comment faire ? Comme s'y prendre ? Comment délimiter son sujet ? Comment choisir ses documents ? Et aussi quels axes retenir face à l'énormité de la densité historique au programme ? Et malgré ces craintes, tout le monde ou presque considère que c'est une discipline essentielle à l'école.

Où se situent les difficultés d'apprentissage des élèves ?

BF. On a longtemps considéré que c'était la construction d'un temps historique qui posait des problèmes. En fait, les élèves sont très curieux, et même s'ils ne peuvent toujours avec précision placer sur une frise tel événement par rapport à tel autre (mais quel adulte non historien le peut ?) ils n'en comprennent pas moins le sens de l'événement, ou la logique de ce qui est présenté par les maîtres. Les difficultés sont aussi liées aux capacités d'abstraction et la compréhension du lexique historique.

Quelle place donner aux documents ?

BF. Une place importante, parce que le document atteste la trace du passé. C'est par lui que nous pouvons entrer en dialogue avec des acteurs ou des œuvres du passé. Pour autant, nous ne pouvons pas tout faire dire aux documents, du fait de leur complexité, de leur petitesse dans certains manuels scolaires, ou encore de la difficulté dans le temps donné à l'école, pour contextualiser suffisamment le document par rapport à d'autres. Ici, c'est le travail de l'historien ou du prof d'histoire, mais pas de l'élève. Mais le document reste une fenêtre sur le passé, sur des manières de concevoir différentes. C'est aussi un outil précieux pour entrer dans l'écrit, ou dans la dimension sensible qu'offre l'histoire des arts (peinture, sculpture, musique, architecture...).

Faut-il raconter des histoires aux enfants ?

BF. Dis comme cela, cela effraie tout le monde : « non ! L'histoire n'est pas une histoire à raconter, mais à construire avec les élèves ». Mais si l'on accepte l'idée que les élèves travaillent beaucoup en écoutant une histoire, en la lisant, ou en la produisant, en interaction avec les documents, alors on découvre que « raconter des histoires » aux enfants est tout sauf rin-

gard et réactionnaire... La place du récit ne se réduit pas au seul « raconter », mais intéresse aussi la construction d'un discours raisonné et documenté sur le passé. Avec cette alternance entre les traces du passé disponibles sous formes de documents et une mise en récit subtile et simple à la fois, on touche à une des dimensions centrales de l'importance de l'histoire en classe.

Comment rendre cet enseignement vivant ?

BF. En prenant du plaisir à le transmettre, en donnant du plaisir à le recevoir. Rendre l'histoire vivante, dans ses émotions, sa violence parfois, ses solidarités et ses joies aussi, c'est accepter, dans sa pratique professionnelle de pouvoir rendre compte de la vie d'individus engagés dans l'expérience profondément humaine que nous partageons avec eux, séparés parfois par quelques siècles, dans des contextes certes différents, mais où s'expriment aussi le bonheur, la tristesse, le pouvoir, la domination, la réussite, les échecs, la peine, l'enthousiasme, la foi, les combats, les espoirs, les défaites, et les victoires aussi.

PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO

« L'histoire c'est un changement de focale. »



© TREVIERS / ANA

L'école face aux défis médiatiques

L'Éducation aux médias fait l'objet d'initiatives variées d'enseignants dans leur classe. Aujourd'hui avec les réseaux sociaux, la télé réalité, cette question évolue et se complexifie. Comment aider les élèves à se repérer dans ce déversement de contenus dont les valeurs percutent parfois celles portées par l'école ? Éduquer aux médias, ce n'est plus seulement travailler la presse écrite ou la télévision, mais tout un ensemble de pratiques sur papier, sur écrans, de l'information mais aussi du divertissement.

Je gazouille donc je suis

1er prix du concours Médiatik en mars, le CM1 de Joachim Wiard, à l'école Martin Martine de Cambrai dans le Nord, blogue, twitte comme il respire. Pour la 3^e année consécutive, ses élèves alimentent le fil d'actualité de leur compte Twitter par des articles sur leur vie de classe, des défis. « *La contrainte de 140 signes par message est productive* », explique leur maître, parce que ce format court motive les élèves et ces textes condensés obligent à trouver les bons mots, tout en travaillant les notions de français. « *Les élèves sont dans une situation de communication réelle* ». Les textes sont lus par d'autres classes, les parents, « *On a tout de suite des réponses* ». Tout cela avec un équipement très sommaire. En attendant la nouvelle école Martin Martine en construction, Joachim travaille

avec deux tablettes personnelles et l'ordinateur fixe gagné au concours.

Cette utilisation s'accompagne, en amont, d'une initiation au réseau social : « *En fait, Twitter, ils en entendent parler, mais peu connaissent vraiment* ». Il leur explique le fonctionnement, les règles, « *Ensemble on élabore une charte* » de bonne utilisation : protection des données personnelles, des images, d'autrui. « *Si on reçoit un message qui se moque par exemple, je peux bloquer l'utilisateur* ». Le fait que ce soit un compte classe a rassuré les parents. C'est sur le papier que les élèves jettent leur idée de texte, validé par l'enseignant avant d'être tapé et publié. Sur papier aussi qu'ils étudient chaque année les unes de la presse. Une journaliste est venue répondre à leurs questions avant de poser les siennes. Belle mise en abyme médiatik !



© MIBR / NUSA

« Arriver à se repérer dans le chaos d'informations »

SOPHIE JEHEL & CHRISTINE MENZAGHI

Sophie Jehel est maîtresse de conférences à l'Université Paris 8, chercheuse au CEMT (Centre d'études sur les médias, les technologies et l'internationalisation), auteure de *Parent, enfants, qui éduque les préadolescents ?* (Erès, 2013). Christine Menzaghi est responsable « société de l'information » à la Ligue de l'enseignement. Toutes deux sont engagées dans le Collectif Enjeux e-médias qui défend le droit à une information de qualité et promeut l'éducation aux médias sous toutes ses formes.

En quoi l'accès massif aux informations via Internet complexifie l'éducation aux médias ?

SI. Nous militons pour un continuum éducatif entre les différents temps de l'enfant. L'éducation aux médias ne peut pas être circonscrite aux portes de l'école car les enfants ont un environnement familial, personnel, associatif qu'il faut également considérer. D'un autre côté, la culture spontanée qu'ils se constituent grâce aux médias n'est pas faite seulement d'information, mais de fiction, d'émissions de télé-réalité, de réseaux sociaux, de jeux vidéo, de publicité. Il est donc urgent que l'éducation aux médias s'empare de contenus diversifiés. Les contenus médiatiques que fréquentent les enfants valorisent des valeurs souvent opposées à celles de l'école. Le développement d'Internet a accéléré la donne. Le politique

dont l'environnement culturel et familial est éloigné de celui de l'école. Il faut les aider à se repérer dans un chaos d'information.

Comment y parvenir ?

SI. Un enjeu de l'école est d'aider les élèves à construire une distance, un esprit critique, une réflexivité sur leurs pratiques. Ils regardent beaucoup de contenus américains, le rapport des Américains du Nord à la violence, au port d'arme n'est pas le même qu'en Europe. Faire prendre conscience du lien entre l'imaginaire d'un pays et son droit peut être une porte d'entrée. Les émissions de télé-réalité rencontrent une forte audience chez les jeunes. Notamment parce qu'elles font partie des rares émissions qui font participer des jeunes et qui organisent des défis. Mais les émissions de télé-réalité ont habitué les jeunes à considérer le fait de

s'exposer devant les caméras comme l'expression de leur liberté. C'est un tournant politique, car dans les sociétés démocratiques la vie privée est un droit fon-

damental, comme pouvoir se protéger de la surveillance des caméras. Le second tournant politique concerne la médiasance. Quand on demande aux ados pourquoi ils les regardent, ils répondent que c'est parce qu'il y a beaucoup de «clashes». Elles transmettent donc

des valeurs contre-éducatives : dire tout le mal qu'on pense de quelqu'un, le «casser», trahir. Il y a là la matrice du harcèlement, présentée comme un modèle de jeu alors que l'école travaille au respect de l'autre et des différences. La télé-réalité fait souvent le contraire. Il est donc urgent de semer des graines de réflexivité sur ces programmes. On peut en visionner des extraits (très courts) et faire travailler les élèves sur les modèles de compétition et de réussite qui y sont proposés.

« Ne pas travailler sur tous les contenus médiatiques, c'est se priver de leviers éducatifs. »

Comment favoriser une lecture critique des images ?

SI. Les enfants vivent dans un environnement d'images. Aux enseignants de donner le plus de clés possible pour les décrypter. On a ainsi collaboré au site Decryptimage qui propose des modules pour différents âges. Les jeunes produisent beaucoup d'images qu'ils diffusent sur des réseaux sociaux avec leurs téléphones. Il est important de leur faire comprendre qu'une image est polysémique, qu'elle délivre plusieurs messages, qu'elle ne constitue pas pour autant une preuve de la réalité. Les plateformes valorisent des modèles esthétiques très formatés,

il importe de les initier à l'école à une culture visuelle riche. Le programme d'arts visuels est complémentaire de l'éducation aux médias, de même que l'histoire, ou l'éducation morale et civique.

Le travail sur papier a-t-il toujours sa raison d'être ?

SI. Oui, car c'est un univers que l'enfant rencontre. Les ados s'abonnent sur leur fil d'actualité à des journaux en ligne, mais souvent de façon naïve, sans savoir ce qu'est un titre, une ligne éditoriale. L'important est de travailler sur les règles de construction des articles, deontologiques et d'écriture (liberté d'expression, honnêteté de l'information, vérification des sources...). Faire la différence entre la fiction, la publicité, l'information, car tous ces contenus arrivent mélangés sur leurs fils d'actualité.

Est-ce qu'on apprend en faisant (journaux, blogs) ?

SI. Bien sûr, mais le faire ne suffit pas, il doit s'accompagner d'un travail sur les valeurs, les risques, les précautions. Eduscol fournit de nombreux conseils. Un journal, un blog peut être un outil formidable pour se familiariser avec les règles de la presse, le droit à l'image, le droit d'auteur, du moment où l'on a compris les risques et où on prépare les élèves à les affronter.

PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENCE GAFFE

« La culture spontanée des jeunes est faite de réseaux sociaux, fictions, émissions de télé-réalité »

en a pris conscience malheureusement plus clairement avec l'attentat contre Charlie Hebdo. Ne pas travailler sur ces contenus de divertissement c'est se priver d'un levier éducatif, qui renforce les barrières entre culture spontanée et culture scolaire, surtout pour les enfants



© FIVAUD / NABA

Enseigner le vocabulaire au cycle 3

Parce que le vocabulaire, sorti de son contexte, n'est rien qu'une liste de mots, parce que tout est point d'appui pour comprendre un texte, parce que le mot est associé à des images mentales et que la culture favorise ces associations, Patrick Joole propose des objectifs et une démarche qui permet d'associer le vocabulaire à sa mise en œuvre orale ou écrite en production. Loin des activités classiques et des listes de mots, les élèves sont constamment sollicités pour penser, construire et produire.

Sarcelles : pour dire le monde

« **À** force de se dire que les séances « classiques » de vocabulaire des manuels n'apportent rien aux élèves qui ne réinvestissent pas, on a eu envie de travailler autrement ». C'est ainsi que Jessica Jérôme et ses collègues de l'École élémentaire Henri Dunant de Sarcelles se sont investies dans les ateliers de recherche de Patrick Joole. Il propose des modules qui permettent d'envisager le lexique en lien avec un grand nombre de domaines et de types d'écrits, les verbes de parole, le vocabulaire lié à une période historique donnée, le vocabulaire du portrait, celui lié aux valeurs ou à des catégories esthétiques...

A partir du roman « *Minou Jackson, chat de père en fils* » de Sophie Dieuaide, c'est le vocabulaire des sentiments qui est développé et plus particulièrement la jalousie. Lecture inté-

grale en classe, travail approfondi sur certains passages. « Dans un atelier, ils devaient chercher tout ce qui les faisait penser à la jalousie. Au début ils ne cherchaient que des mots quand ils se sont aperçus qu'il y avait aussi des expressions. Dans un autre, ils étudient la morphologie des mots » explique l'enseignante.

Ces mots, ces expressions, ces connecteurs sont immédiatement réinvestis en production d'écrit, objectif premier de ces séances. « Ton camarade a gagné le cadeau que tu rêvais d'avoir depuis longtemps. Raconte ce que tu as ressenti. » Pour Jessica cela ne fait aucun doute : « La qualité et la quantité des écrits des élèves a beaucoup augmenté avec ce travail sur le vocabulaire, même pour ceux qui avaient des blocages. Cela a aussi beaucoup facilité la compréhension en lecture car ils ont compris qu'il fallait prendre en compte le contexte pour comprendre les mots ».



© MIRA / A&A

« La signification d'un mot dépend du contexte »

PATRICK JOOLE

Patrick Joole est maître de conférences en langue et littérature françaises à l'université de Cergy-Pontoise/Esp de Versailles où il enseigne la littérature et assure la formation des enseignants et des formateurs des premier et second degrés. Ses recherches portent sur la lecture littéraire et la compréhension en lecture ainsi que sur la littérature de jeunesse.

Difficultés de compréhension et vocabulaire sont-ils liés ?

PJ. Identifier les mots et les significations qui leur sont associées ne suffit pas pour comprendre. Si le contexte est pris en compte et si les compétences inférentielles sont acquises, la compréhension du vocabulaire est facilitée, même si on sait qu'au-delà d'un certain pourcentage de mots inconnus la compréhension peut être entravée. La consultation d'un glossaire ou d'un dictionnaire, la juxtaposition de deux modes de lecture, viennent rompre le fil de la lecture du texte, alors même que les élèves ne réinvestissent pas forcément au moment où ils cherchent à comprendre le texte. La signification d'un mot ne dépend pas du mot lui-même mais du contexte et de l'environnement syntaxique. Si l'enseignement des aptitudes à comprendre un mot n'est pas forcément lié à la compréhension du texte, par contre il est difficile d'étudier le vocabulaire en dehors de l'acte de lecture et de production d'écrit car le verbe impose à la fois les constructions et la signification des mots.

Qu'entendez-vous par intégration généralisée des mots et des expressions ?

PJ. Prendre le mot dans un double environnement syntaxique et sémantique a pour conséquence de partir de la notion de champ lexical ou de champ sémantique. Lors d'un projet à Sarcelles sur le vocabulaire lié à l'environnement, les élèves devaient produire un

texte descriptif à partir d'une planche documentaire. En leur imposant de décrire d'un point de vue interne (l'élève est à la place de quelqu'un qui est dans une barque), l'acquisition du vocabulaire est devenue une nécessité pour les élèves. Il ne s'agissait pas d'une entrée thématique sur la nature, trop large, mais du champ lexical du paysage aquatique. Sur une année scolaire il faut bâtir une programmation par champs lexicaux ou par champs sémantiques... Idée que l'on retrouve dans l'enseignement du Français Langue Étrangère ou dans les programmes de maternelle. Les mots sont liés à une construction syntaxique dépendant du verbe et il faut réinvestir le plus rapidement possible les compétences lexicales en lecture et en production écrite. L'imagier ne doit pas comporter seulement des noms, mais aussi des tournures de phrase, des verbes, des adverbes, des expressions... Tout est point d'appui pour comprendre un texte. Par exemple, pour permettre de construire une argumentation, ce qui manque le plus aux élèves, ce sont les connecteurs, c'est-à-dire les mots qui montrent les rapports logiques.

Comment associer le vocabulaire à sa mise en œuvre en production, orale ou écrite ?

PJ. L'imagier qui peut être un outil pour aider à la production écrite doit comporter le mot dans diffé-

rents contextes phrastiques. L'écriture doit se faire avec un projet et des objectifs précis car cela augmente considérablement la capacité scripturale des élèves. Le module vocabulaire prend du temps sur la semaine car on y travaille la grammaire, la compréhension, la lecture, la production

fait appel à des notions lexicales (préfixes, suffixes, radical), à la synonymie. Elle permet la construction de l'outil avec les élèves. La phase finale est un retour à la phase initiale de lecture ou de production, enrichie, mais il faut favoriser la mobilisation de ces notions dans des contextes différents.

« Tout est point d'appui pour comprendre un texte, les mots, les expressions, les connecteurs... »

d'écrit. Cela nécessite de modifier l'emploi du temps toutes les semaines et de penser une progression qui s'appuie sur les besoins dans le cadre de la production d'écrit qui soit « spiralaire » et non plus linéaire. Le module vocabulaire vise l'acquisition d'une compétence, d'une habileté et d'une posture, car les élèves ne recourent pas forcément à leurs connaissances quand il s'agit de comprendre ou de s'exprimer. Il n'y a pas de transfert.

En quoi consiste votre démarche en cinq temps ?

PJ. Il faut adapter la démarche, le choix du type de texte à la nature du champ lexical que l'on travaille et aux objectifs. Le point de départ c'est toujours la lecture ou la production écrite. La conceptualisation permet ensuite aux élèves de réfléchir sur la manière dont le lexique français est construit. On

Quel est le lien du vocabulaire avec les apprentissages culturels ?

PJ. L'enseignement du vocabulaire ne peut pas être déconnecté des apprentissages culturels. Le mot est associé à des images mentales, la culture favorise cette association et aide la mise en mémoire du *lexique*. Faut-il rester dans le domaine lexical proche de celui de l'élève, son univers de référence ? Ou faut-il aborder du vocabulaire très éloigné de leur univers de référence même avec des élèves défavorisés sur le plan social ? On pose ici le problème du choix du vocabulaire à faire acquérir par les élèves. Le goût de lire n'est que la conséquence de la maîtrise des habiletés en matière de vocabulaire et de compréhension. C'est le rôle essentiel de l'école maternelle.

PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO



© TRÉVIERES/ANAA

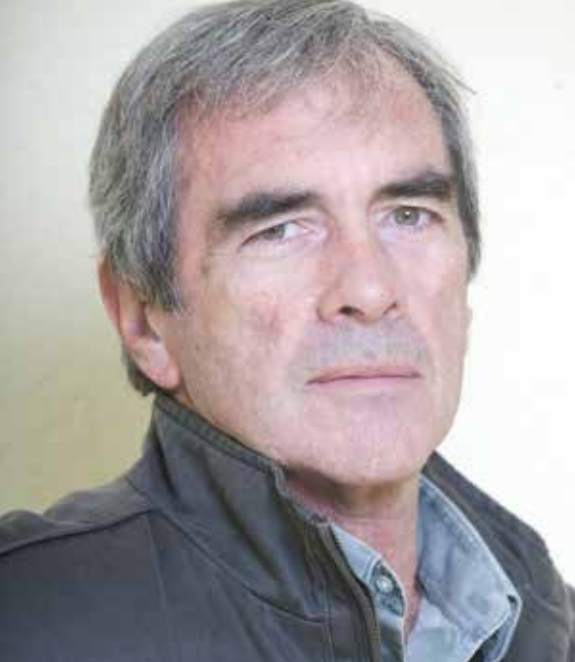
Mobiliser l'attention, une condition de l'apprentissage

Chez l'enfant en difficulté, les troubles d'apprentissage pointent toujours une origine commune qui concerne l'attention. Considérant l'hypothèse du déficit chronique de l'attention comme une impasse, Bernard Jumel opte pour un travail de soutien et de remobilisation de cette fonction, en restaurant une proximité mentale et physique avec l'adulte.

Les troubles de l'attention

Près de 20 % des enfants présentent des difficultés scolaires. Les causes en sont multiples. Parmi elles, les « troubles spécifiques » des apprentissages, comme par exemple celui de la lecture, le calcul, l'écriture ou l'orthographe, concerneraient au moins 5 à 6 % des enfants, soit un enfant par classe, selon le ministère de l'éducation. Pour tous ces élèves, les psychologues scolaires pointent du doigt la discontinuité de l'attention comme cause principale de difficultés. D'un autre côté, les demandes d'évaluations pour des troubles de l'attention ont connu un développement important ces dernières décennies. Une fois établis, ces troubles sont souvent mis en rapport avec l'hyperactivité (TDA/H). Bernard Jumel, psychologue sco-

laire, combat ce rapprochement : « *Le symptôme d'inattention listé dans le DSM-IV-TR est d'abord une faute, un manquement en regard d'un comportement ou d'une attitude attendus du bon élève. Il y a là quelque chose de gênant. Gênant parce que l'observation du trouble d'attention peut être faite dans ces termes par n'importe quel observateur, peu ou pas qualifié, ni médecin ni psychologue. (...) Dans ces conditions d'observation simple, les suspicions de troubles de l'attention ne manqueront-elles pas de se généraliser abusivement* ». Dans tous les cas, les troubles d'attention sont fréquemment source de souffrance psychologique, d'anxiété, de fatigue, voire de dépression et du désinvestissement progressif de l'enfant pour les tâches lui demandant un effort particulier.



© MIBB / NABA

« Des exercices simples pour remobiliser l'attention des élèves en difficulté »

BERNARD JUMEL

Bernard Jumel est docteur en psychologie. Il a travaillé dans l'enseignement universitaire à Paris V et Paris VIII ainsi que dans l'Éducation nationale en qualité de psychologue des écoles, avant de passer à la rédaction d'ouvrages dans le champ de la psychopathologie de l'enfant. Son dernier ouvrage s'intitule *Les Troubles d'apprentissage*, chez Dunod, collection aide-mémoire.

Quelles sont les idées à retenir de votre travail de recherche ?

La première est que les difficultés d'attention sont toujours impliquées dans les troubles d'apprentissage. On peut donc s'interroger sur l'opportunité de voir dans l'attention quelque chose qui pourrait être évalué. C'est là que les difficultés commencent. Parce que lorsqu'un enfant a des difficultés d'attention, cette dernière est le plus souvent labile : discontinue, intermittente, un peu volatile. On se rend compte que pour que cette attention existe, il faut faire beaucoup d'efforts du côté adulte pour la mobiliser.

Comment les troubles de l'attention apparaissent-ils ?

L'attention, qui aboutit à la concentration à l'âge adulte, est une qualité qui survient spontanément dans la croissance de l'enfant, dans les premiers échanges qu'il a avec son entourage. Si le parent a besoin de lui montrer quelque chose, il va pointer du doigt. L'enfant usera à son tour cette manière de solliciter l'attention sur ses désirs ou besoins. Chez certains enfants, il semblerait que cela ait moins bien fonctionné que pour les autres.

Peut-être qu'à ce moment là, leur quête d'attention de la part de l'adulte, n'était pas toujours suivie d'effet : un enfant cherchait à montrer quelque chose à son parent et il y a eu un évitement. Cela peut-être vrai dans le sens inverse : l'enfant lui-même, pour des raisons qui lui sont propres, aurait besoin d'éviter d'être trop attentif parce que son attention se serait davantage utilisée par l'adulte pour lui montrer des choses qu'il ne doit pas faire.

Quels sont les moyens à mettre en place pour davantage mobiliser l'attention ?

C'est en cherchant à pointer, à attirer le regard sur une chose précise que la chose se fait. Il n'y a rien de mieux que le tableau où l'enfant apprend par exemple à écrire une lettre. L'écriture est très mobilisatrice : elle s'exécute sous les yeux de l'enfant de manière à ce qu'il puisse la suivre à la craie, au crayon. C'est un exercice qui se fait sans même que l'on y pense, c'est pourtant de cette manière là que l'on mobilise l'attention. Je donne un exemple : imaginez que l'on vous demande de répéter une suite de chiffres, dictés dans le désordre. Vous vous rendez bien

compte que le travail mental que vous faites consiste à essayer de voir -ou d'entendre en même temps- ce que l'on vous dit, afin de le faire devenir présent à votre esprit. Ce travail de représentation, c'est le matériel à partir duquel nous, psychologues, travaillons sur l'attention de l'enfant.

Selon vous, les difficultés d'attention sont-elles la cause ou le symptôme de difficultés d'apprentissage ?

Elles sont les principales fautives. Si l'enfant n'écoute pas, s'il n'est pas là au moment où l'explication est donnée, rien ne se produira. Elle est la condition des apprentissages. Chez les psychologues, on appelle ça une fonction exécutive. Par conséquent, elle ne peut pas être évaluée lors de tests d'intelligence. Par contre, sa bonne mobilisation est la condition de passation des tests, pour un résultat fiable.

Qu'est ce que l'adulte, enseignant ou parent, peut faire ?

Les troubles d'apprentissage sont toujours accompagnés par des signes d'immaturité, d'un trouble d'enfance. Ces enfants ont besoin d'être davantage accompagnés que les autres, réassurés sur la qualité de la présence de l'adulte et la qualité de l'attention qu'il lui porte. Si il y a une trop grande distance, également sur le plan spatial, alors c'est comme s'ils étaient perdus.

Vous conseillez donc la mise en place de classes plus réduites pour les enfants qui présentent ces types de troubles ?

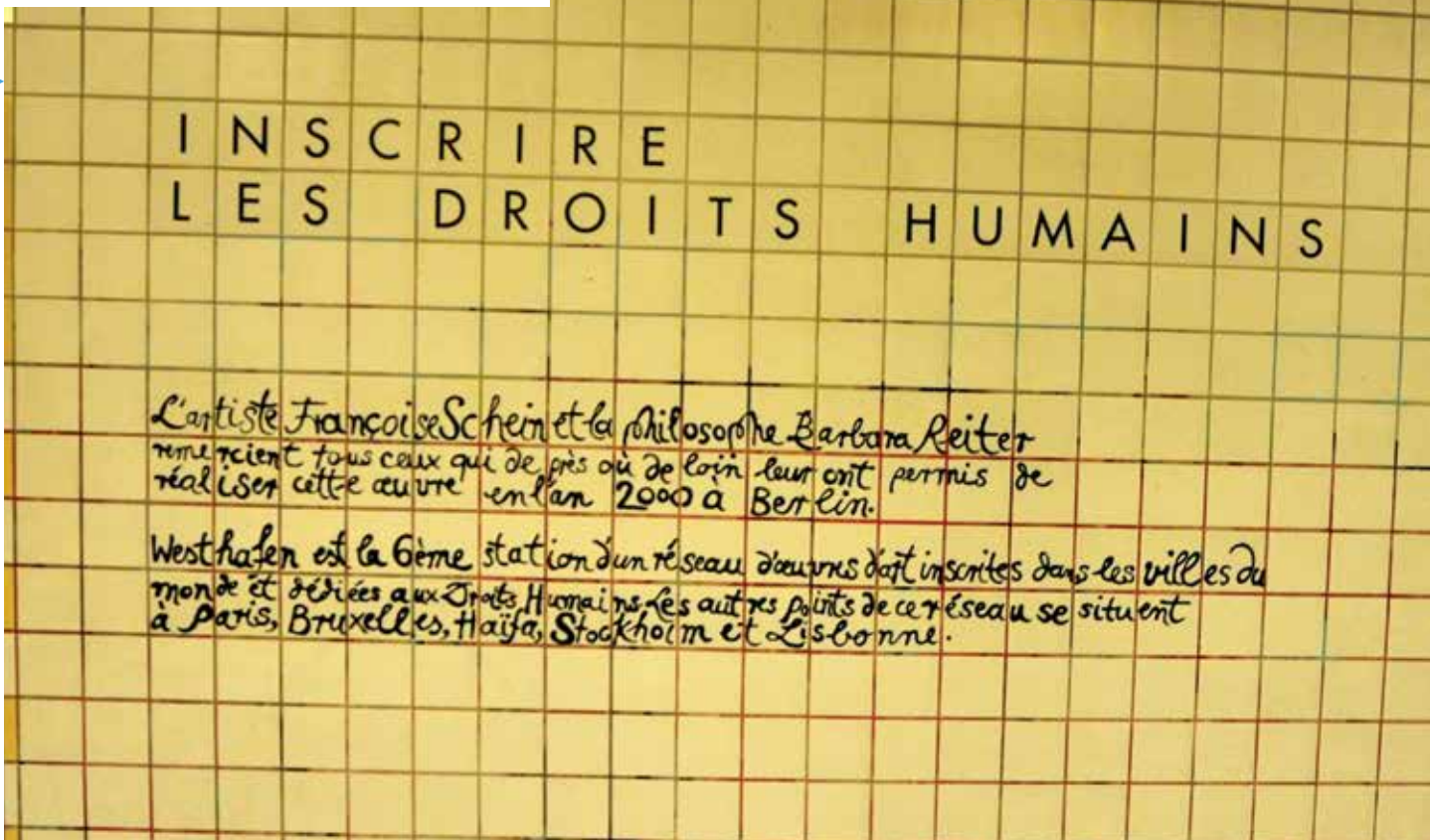
Oui. En tant que psychologue scolaire, j'essaie de mettre en place des ateliers dédiés à ces enfants. Il y a des exercices qui peuvent être mis en place que j'ai développé dans mon dernier livre. J'essaie également de mettre à mal la thèse selon laquelle on pourrait évaluer le déficit d'attention. Ceci est issu d'une conception développée aux États-Unis selon laquelle les troubles de l'attention iraient de pair avec l'instabilité, l'hyperactivité.

Quel est le risque de mélanger hyperactivité et trouble de l'attention ?

Le danger c'est que cela amène très rapidement à considérer qu'il y aurait une catégorie d'enfants qui ne pourraient être remobilisés dans les apprentissages qu'à la condition d'être « assagis ». La tentation peut être grande pour les parents, face à des critères évaluant d'hyperactivité assez simples, de considérer qu'une aide médicale pourrait faciliter les choses. On ne s'interroge plus au sujet du rôle de l'adulte sur l'enfant, mais sur la quantité de médicament qu'il lui faudrait pour obtenir qu'il se tienne correctement à la tâche.

PROPOS RECUEILLIS PAR JULIE DELEM

« Les difficultés d'attention sont toujours impliquées dans les troubles d'apprentissage. »



© RIVAUD / ANA

Enseignement moral et civique : des pistes pédagogiques

La loi de refondation a inscrit l'EMC - enseignement moral et civique - dans les enseignements scolaires obligatoires. Cependant, il ne ressemble en rien aux autres enseignements, car comme l'explique Claudine Leleux, là où les autres disciplines transmettent et font comprendre ce qui est, l'EMC prend en charge la réflexion sur ce qui doit être. La charge est lourde pour les enseignants qui accompagnent les élèves sur le chemin de la citoyenneté et du vivre ensemble et doivent éduquer sans moraliser. Quels dispositifs pour quels objectifs ?

Devenir des amis de la sagesse

« **J**e vais vous lire un conte africain et ensemble, nous allons essayer de résoudre le problème qu'il nous pose » commence Claudine Leleux lorsqu'elle s'adresse aux 15 jeunes élèves de l'Ecole du chant d'oiseau à Bruxelles réunis pour cette discussion à visée philosophique. « *Le dernier voyage* » est reformulé rapidement par les élèves afin de s'assurer de la compréhension du texte : deux amis brigands s'invitent chez un riche marchand pour le voler mais voulant garder la totalité du trésor pour lui, les deux s'empoisonnent l'un l'autre. La cueillette de questions qui en découle est riche « *Pourquoi le brigand a-t-il tué son ami ?* » ou « *Pourquoi ne pas se contenter de la moitié du butin ?* ». Elle débouche, par le guidage et les relances de Claudine « *tuer un*

ami, c'est plus grave que de tuer quelqu'un qu'on ne connaît pas ? » ou « *quand on fait quelque chose de mal, est-ce qu'on est toujours puni ?* » ou « *nous savons que nous ne devons pas tuer, mais pourquoi ?* » ou « *et si le vol était permis ?* » sur une grande discussion. « *ça reste dans la tête et on se sent mal* » dit Daniel alors que pour Bryan « *certains ne le font pas pour ne pas être puni mais ça ne suffit pas pour d'autres* ». Cyril énonce « *tout le monde a les mêmes droits* » et Roman de conclure « *si le vol n'était pas puni, on ne se sentirait jamais à l'aise* ». C'est Platon et son anneau de Gygès qui conclut la séance sur la nécessité de la loi pour protéger la propriété. La séance se termine par la rédaction de la sagesse du jour, phase formative indispensable, sous la forme d'un conseil à un ami « *sur ce qu'on doit savoir pour bien vivre ensemble* ».



© MIBR / ANA

« Bien cerner l'objectif pédagogique »

CLAUDINE LELEUX

Claudine Leleux est philosophe de formation, chargée de la formation continue en éthique et citoyenneté à la Haute École de Bruxelles. Elle enseigne depuis 20 ans, de la maternelle à l'enseignement supérieur. Elle est l'auteure de plusieurs manuels d'enseignement moral et civique et dirige depuis 2010, la collection Apprentis philosophes chez De Boeck.

Depuis toujours les enseignants ont eu des pratiques autour du vivre ensemble, des ateliers philo, etc. Qu'est-ce qui change avec l'enseignement moral et civique (EMC) ?

CL. La première chose qui change, c'est que l'EMC ne dépend plus de la volonté d'un enseignant mais constitue une discipline obligatoire pour chaque élève. Ce faisant, l'EMC met tous les élèves à égalité et les dote d'un référentiel commun. C'est ce qui permettra, soit dit en passant, que l'on puisse dorénavant aussi évaluer cet enseignement. Ensuite, les pratiques auxquelles vous faites allusion poursuivaient parfois des objectifs différents : par exemple, les ateliers philo permettaient de faire acquérir aux élèves des compétences du cours de français : questionner, argumenter un point de vue... En EMC, l'objectif d'un tel atelier philo devrait permettre à l'élève de développer en plus son autonomie de jugement, moral et citoyen, sans être moralisé. Pour le dire autrement, ce qui est nouveau dans l'EMC, ce ne sont pas d'abord les pratiques auxquelles se référer mais les objectifs fixés par ce nouvel enseignement.

« L'EMC c'est transmettre des savoirs sur ce qui doit être. »

En quoi est-ce un enseignement particulier ?

CL. Toutes les autres disciplines que l'EMC visent à transmettre des savoirs sur ce qui est ou a été. La spécificité de l'EMC est de transmettre des savoirs sur ce qui doit être. Ce que nos aînés appelaient parfois le savoir-vivre. C'est toute la différence, dans l'histoire des idées depuis Aristote, entre les sciences théoriques et les sciences pratiques. La morale et le droit portent en effet sur ce qui pourrait être autrement qu'il n'est, ce qui devrait être ou ce qui est souhaitable. L'EMC met donc en œuvre une didactique spécifique de la part de l'enseignant. Il en appelle aussi à une déontologie particulière dans la mesure où la morale et le droit font parfois controverse et qu'il est nécessaire en démocratie, comme le disait déjà Jules Ferry dans sa Lettre aux instituteurs en 1883, de ne pas froisser les parents dans leurs convictions.

En France, la mise en place de l'EMC date seulement de la dernière rentrée, les pratiques sont nombreuses et variées, comment s'y retrouver ?

CL. La seule manière de s'y retrouver est de s'atteler à bien cerner l'objectif pédagogique de l'activité scolaire et les compétences à faire acquérir par l'élève. Trop souvent, nous mettons en place des pratiques en oubliant l'objectif. Par exemple : si l'on considère que le choix de nos valeurs et leur hiérarchisation sont subjectifs mais

que l'on veut éduquer au respect du pluralisme des valeurs que consacrent nos démocraties, alors l'objectif d'apprentissage sera d'amener les élèves à identifier ce qu'est une valeur, à clarifier leurs

« Faire la part entre la subjectivité dans l'élection des valeurs et l'objectivité du droit. »

valeurs propres et à les hiérarchiser, à confronter cette échelle avec l'échelle de leurs condisciples pour faire apparaître d'une part que chacun n'a pas la même hiérarchie de valeurs et, d'autre part, qu'une échelle de valeurs n'est pas meilleure qu'une autre. On recourra pour ce type d'objectif à des exercices de clarification et de hiérarchisation des valeurs*. La démarche pédagogique ne sera évidemment pas la même lorsqu'il s'agira de comprendre que le droit supplée la morale en permettant non seulement la coexistence de points de vue opposés mais aussi l'égalité de droits. Par exemple, il se peut que certains citoyens considèrent l'IVG comme un crime moral. Dans ce cas, l'élève doit découvrir que le droit est une autorisation de pratiquer une IVG sans en constituer une obligation. De cette manière, le droit permet la coexistence pacifique de convictions différentes. En revanche, en matière de liberté d'expression,

par exemple, si nous faisons référence aux tueries de janvier 2015 et à la fatwa contre Charlie Hebdo, l'élève doit être amené à comprendre que chacun doit être respecté dans son droit c'est-à-dire à égalité. Autrement dit, le droit à la liberté de conscience, d'opinion et d'expression est aussi bien le droit des croyants que des athées. Si bien qu'une atteinte au droit de quelqu'un, par exemple l'atteinte à la liberté d'expression des journalistes et caricaturistes de Charlie Hebdo, constitue une atteinte au Droit en général. Ce que voulait d'ailleurs signifier l'expression « Je suis Charlie ». Si on touche à une liberté, on touche à toutes les libertés et donc à la mienne. Le travail en classe doit faire la part entre la subjectivité dans l'élection des valeurs et l'objectivité du droit.

De quel type de formation les enseignants ont-ils besoin pour maîtriser l'enseignement de l'EMC ?

CL. Je pense que les enseignants doivent être formés aux spécificités didactique et déontologique de l'EMC, à ses objectifs propres tels que définis dans le programme et à la maîtrise des dispositifs pédagogiques susceptibles d'atteindre ces objectifs en termes d'acquis d'apprentissage. **PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO**

* Voir tous les exemples pour le primaire dans Claudine Leleux, Hiérarchiser les valeurs et les normes de 5 à 14 ans, De Boeck, 2014.



© RIVALD / NABA

L'investigation scientifique en classe

De nombreuses recherches montrent que la conception et la gestion des démarches d'investigation en sciences en classe posent des problèmes aux enseignants. Faire faire des sciences aux élèves au lieu de leur apprendre simplement les résultats de la science, est le défi auquel sont confrontés de nombreux professeurs des écoles. Mais quelle est l'origine de ces difficultés à enseigner les sciences et comment aider les enseignants polyvalents à relever ce défi professionnel ?

La part du professeur, la part de l'élève

Prenons l'exemple d'une séquence où le degré d'autonomie laissé aux élèves est fort. Lors d'une promenade en forêt, les élèves (GS/CP) ramassent des marrons. De retour en classe, ils se demandent si les marrons sont des fruits ou des graines puis ils se demandent comment faire pour répondre à cette question. Ainsi diverses activités plus ou moins expérimentales sont proposées par les élèves : couper le marron, le mettre dans la terre et l'arroser, faire une recherche documentaire, faire venir le papa d'une des élèves qui est forestier. Au fur et à mesure, de nouvelles questions apparaissent (de quoi a besoin la graine pour germer ? De quoi a besoin la plante pour grandir ? Pourquoi toutes les

graines ne donnent pas une plante ? Comment aider les plantes à pousser plus vite ? Pourquoi trouve-t-on des marrons en automne, etc ?...) Cet état de questionnement amène les élèves et l'enseignant à élaborer de nouvelles activités d'exploration. Si la part des élèves est importante, celle de l'enseignant sera essentielle. Pour nourrir les nombreux moments de débat entre les élèves afin qu'ils construisent des propositions argumentées et de cadrer toujours en terme de possible et d'impossible, les confrontations des conceptions puis des résultats d'expérience ou d'observation. Au fur et à mesure de l'enquête, des textes sont produits qui permettent de garder la trace de la démarche et d'envisager de poursuivre ou non l'enquête scientifique.



« Dans la démarche d'investigation, le professeur doit garder la main »

CORINNE MARLOT

Corinne MARLOT est chercheuse en didactique des sciences et didactique comparée à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, depuis septembre 2016. Elle enseigne auprès d'étudiants de master en éducation en formation initiale et continue. Ses travaux portent sur l'analyse des pratiques enseignantes et sur les déterminations de l'action, de la maternelle à l'université, plus particulièrement dans les disciplines scientifiques.

© MIBR / ANSA

Quels sont les problèmes que vous constatez quand on aborde la notion d'investigation scientifique ?

CM. Le rapport de l'inspection générale de 2013 est relativement sévère. Il met au jour un certain nombre de difficultés en terme de manques : peu de problème scientifique mais plutôt des questions, peu d'expérimentations et des activités sur fiche, le plus souvent juxtaposées. Deux moments sont généralement surinvestis : la phase d'émergence des conceptions des élèves et les moments de débat. Or, si les élèves n'ont pas les moyens de produire et mobiliser des arguments, les enseignants prennent le risque de s'écarter de la démarche scientifique qui devient alors une sorte de coquille vide. Le souci est alors que la démarche soit enseignée pour elle-même et non plus comme un outil au service de l'apprentissage. Nous avons alors décidé, en appui sur de nombreux résultats de recherche qui ciblaient ces mêmes difficultés, de mener une enquête sur le terrain.

Comment est perçue l'investigation scientifique ?

CM. Quand on va dans les classes, beaucoup de causes externes sont mises en avant par les enseignants, la question du temps passé à préparer, le manque d'autonomie des élèves. La culture scientifique fait souvent défaut, ce qui est normal quand on sait que le temps de formation attribué à la technologie, la

physique et la biologie avoisine les 20 heures en formation initiale. C'est très insuffisant.

Vous avez cerné un certain nombre de dilemmes ?

CM. Suite à ces constats, l'idée était d'aller saisir les causes de difficulté, internes à la pratique. Les analyses des séances ont effectivement révélé 4 contradictions majeures. L'organisation de séances en sciences face à la nécessité de faire faire des sciences aux élèves ; la notion de faire faire des sciences au

« Si les élèves n'ont pas les moyens de produire des arguments, les enseignants prennent le risque de s'écarter de la démarche scientifique. »

regard d'apprendre les résultats de la science ; la démarche scientifique -outil pour apprendre les sciences opposée à la démarche scientifique - objet d'enseignement en soi. Ces 3 contradictions renvoient à la question d'une responsabilité partagée et collective entre les acteurs de la communauté pédagogique.

Quelles sont les pistes à privilégier ?

CM. L'enjeu des recherches que je mène en didactique est de contribuer à réduire ces difficultés de mise en œuvre sans pour autant réduire les objectifs d'apprentissage des séquences envisagées. La capa-

lité à « chercher » est pour les élèves le fruit d'un long processus. Pour les accompagner au mieux, les professeurs ont eux-mêmes besoin d'être accompagnés. Cela passe par un renouvellement et une généralisation de la formation continue sous la forme d'un rapprochement entre les équipes de chercheurs, de formateurs et les établissements dans le cadre de formations négociées et de recherches coopératives. Pour faire des établissements des lieux de formation et de recherche. Les lieux d'éducation associés (IFé) sont exemplaires à ce titre. Les enseignants doivent disposer de modèles pour comprendre l'enseignement-apprentissage scientifique. Ainsi le modèle de la théorie des deux mondes, conceptualisé par Andrée Tiberghien en 2005, montre que le travail du professeur consiste à mettre en relation le monde des objets et des événements avec celui des théories et des modèles, tout en prenant en compte les conceptions-obstacles des élèves qui fonctionnent comme des théories, efficaces dans la vie quotidienne. Apprendre à identifier ces obstacles, lors de la préparation, outille le professeur pour co-construire des problèmes scientifiques avec les élèves. Poser une question appelle une réponse, une résolution. Construire un problème scientifique oblige à comprendre « pourquoi les choses se passent comme ça et pas autrement ». Je prends un exemple. Ce n'est pas la même chose de poser la question, « comment s'adaptent les animaux en hiver » que d'interroger leur façon de résister au froid, de pallier le manque de nourriture. Cette focali-

sation permettra au final de construire un problème scientifique, départ de l'enquête, « comment les animaux réussissent à trouver l'énergie nécessaire à leur survie, et comment ils font pour ne pas geler, étant constitué de 90% d'eau ? ». Il est essentiel de privilégier le raisonnement et l'argumentation.

Le temps donné à chaque séance est déterminant ?

CM. Différents types de séquences d'investigation sont envisageables selon l'autonomie que l'on souhaite laisser aux élèves. C'est une question de partage des tâches et de responsabilités entre le professeur et les élèves. Il y a un malentendu dans le fait de croire que les élèves doivent tout faire dans la démarche d'investigation. Le professeur doit garder la main, avec un projet cadré et construit. Il y a des formats de séquences plus simples à mettre en œuvre que d'autres. Je pense à un format en sciences physiques, le format PACS où l'élève prévoit ce qui va se passer en produisant des Arguments (cet objet va-t-il flotter ou couler), puis il confronte ses prévisions avec la réalité de l'expérimentation et enfin, l'enseignant aide à prendre la mesure de l'écart entre le prévu et l'effectif, c'est la Synthèse. Ce qui importe, c'est que les élèves, à chaque étape, disposent des connaissances nécessaires afin de se départir d'opinions non fondées en raison. Le rôle du professeur est donc central.

PROPOS RECUEILLIS PAR FABIENNE BERTHET



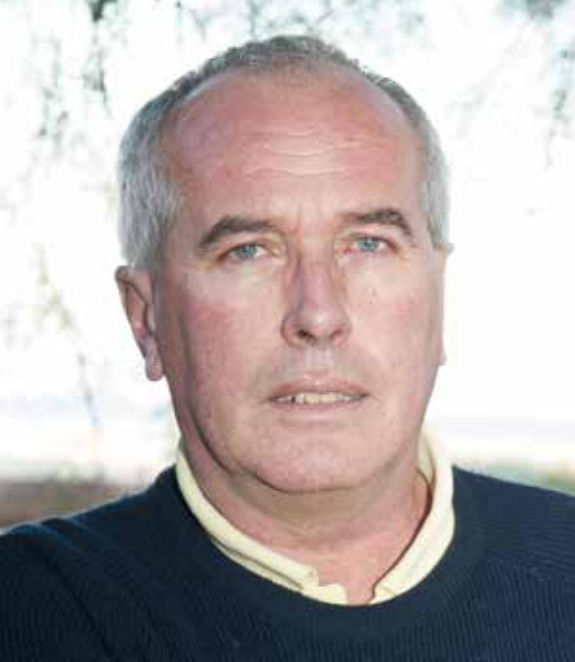
Pour une éducation physique en pleine forme !

Au moment où de nouveaux programmes redessinent les compétences à acquérir, en définissant quatre grands champs d'apprentissage trop généraux et des finalités pas toujours en lien avec elle, l'Éducation physique et sportive à l'école primaire n'est pas toujours de tout repos. Problèmes notamment d'organisation, de gestion du matériel, de sécurité... cela peut devenir si inconfortable que des séances « sautent ». Pourtant, nombreux sont les enseignants sur le terrain à proposer des séquences dynamiques, cross, VTT...

Taradeau, village où l'on sporte bien

Sur la route des Arcs, Taradeau est un petit village varois environné de vignes : un terrain de jeux tout trouvé pour l'EPS en plein air. Depuis 13 ans, l'école du village organise un cross inter-écoles avec plus de 500 CM2 et les quatre classes sont réunies dans un projet VTT. En fin d'année, après s'être entraînés, avoir travaillé la technique, la sécurité, les CP-CE1 effectuent un parcours de 12 km au château de Vidauban et les cycle 3 deux parcours, un d'une vingtaine de km jusqu'aux sources d'En-traigues. La 2^e grande sortie de 35 km se fait depuis Tourtour, « le village dans le ciel ». « Un gros travail interdisciplinaire avec calcul d'itinéraire, repérage de cartes », explique le directeur et maître des CM1-CM2, Gilles Vidal.

Pour lui, de tels projets d'éducation physique sont importants, parce qu'ils créent « un challenge, il faut voir le visage des élèves quand ils ont réussi ce parcours ». Ils mobilisent école, mairie, parents, une quarantaine, agréés, aident à l'encadrement afin de constituer des « petits groupes où chacun pédale à son rythme ». L'EPS est ici une matière à part entière, « Si je dois faire sauter une séance, ce n'est certainement pas celle d'EPS ». Il admet que la formation n'est pas toujours suffisante, « Avec les revues, on peut trouver ce dont on a besoin ». Son épouse, qui a suivi des études d'éducation physique, « fait moins de séances que moi, parce qu'elle est à Draguignan, en plein centre-ville. Faire de l'EPS dans la cour, ce n'est pas très motivant ».



© MIBB / NUSA

« L'EPS, une discipline difficile à enseigner »

JACQUES MÉARD

Professeur à la Haute école pédagogique de Lausanne, Jacques Méard a commencé sa carrière au début des années 1980 comme professeur d'EPS en lycée professionnel en zone d'éducation prioritaire puis en collège. Spécialiste de l'enseignement en milieu difficile, il a mené des recherches sur les « élèves qui ne veulent pas apprendre » et les rapports des élèves aux règles. Ses dernières publications traitent du décrochage scolaire et de la construction identitaire des enseignants débutants.

Vous parlez du lien, en EPS, entre le décrochage scolaire des élèves et celui des enseignants, que voulez-vous dire ?

JM. Il y a une intuition de départ : tous les gens dans le métier constatent que certaines classes sont jugées impossibles mais qu'elles le sont moins avec tel enseignant ; de même un élève va poser problème dans un cours et pas dans un autre. Pourquoi ? Est-ce qu'il y a un lien avec le degré d'engagement ou de découragement de l'enseignant ? Les études de ces dernières années mettent en évidence des corrélations, une co-construction du sens réussie, ou non, entre les élèves et l'enseignant. L'éducation physique est une discipline difficile à enseigner. Soit l'enseignant s'accroche et continue ses séances quotidiennes en maternelle ou ses 3 heures en élémentaire, soit il décroche et ne le fait plus. Il ne se sent pas « bon », il a l'impression qu'il ne fait pas bien son métier. Cela finit par peser et

à peu s'évapore l'idée que l'EPS est si nécessaire.

En quoi l'EPS est-elle une discipline difficile à enseigner ?

JM. De l'avis général, la question de la sécurité, la gestion du matériel, la passation des consignes ajoutent de l'inconfort à l'enseignant. De nombreuses séances reposent sur des jeux où une partie des élèves est en autorégulation, il y a plusieurs équipes, soit l'enseignant est au four et au moulin soit il accepte que des équipes jouent en autonomie, cela crée du

ordre et une discipline. Une fille qui se met sur le côté, sans déranger, qu'un groupe de garçons qui font les marioles en danse. Ce qui fait que l'éducation physique en France s'appuie beaucoup sur des supports masculins. On fait peu d'activités d'expression car elles sont perturbées, du fait des stéréotypes qui y sont attachés.

Quel impact ont les notions de confort-inconfort chez l'enseignant ?

JM. Ces notions de satisfaction à enseigner, de santé du travailleur dont parlent les ergonomes, on ne s'en occupe jamais en formation. Quand il y a une formation initiale ou continue,

« Des enjeux de santé, de culture, d'habileté. »

ce n'est pas pour rendre le professeur plus confortable dans son travail mais pour qu'il soit plus efficace, tout de suite. Pourtant on se rend compte que c'est essentiel d'avoir envie de se lever le matin, d'aller au travail avec « la banane ». Si on ne fait pas attention à cela, les problèmes de santé reviennent, de toute façon. L'éducation physique s'appuie sur beaucoup de situations qui créent de l'inconfort : en gym, en danse, en sport collectif. Certains problèmes viennent aussi de mauvaises relations entre les élèves, des disputes, des moqueries. Or si d'emblée on propose un jeu collectif pour qu'ils collaborent, ça ne marche pas, ça produit l'effet

« L'éducation physique en France s'appuie beaucoup sur des supports masculins. »

desordre en général mal vécu par le professeur. Par ailleurs, en éducation physique, il est difficile de voir ce que l'on enseigne, il n'y pas de trace dans un cahier à ramener à la maison, la prestation est volatile. De plus, la question de la différenciation se pose particulièrement en EPS ; dans les situations de jeu proposées en cycle 2 ou 3, certains élèves sont très habiles, d'autres ne touchent pas la balle, se la prennent dans la figure et pourtant il faut faire un jeu... On se heurte aussi à des refus de participer, on va mieux tolérer une petite

inverse parce que cela exige un « niveau 4 » de collaboration. Il faut donc outiller les enseignants pour qu'ils sachent quelles situations proposer.

Quels enjeux éducatifs se jouent en EPS ?

JM. Il y a un enjeu de santé des jeunes, historique, qui devient plus en plus important. Les élèves passent désormais 3 à 4 heures par jour devant les écrans, en plus des heures de classe, cette sédentarité ajoutée à la nourriture abondante accentue les risques d'obésité, de problèmes cardiovasculaires. Il y a aussi un enjeu culturel, l'enseignement physique permet d'être plus lucide par rapport aux pratiques physiques que l'on voit à la télévision, dans la rue, en club. Le 3^e enjeu est celui de l'habileté : les principaux facteurs d'accident domestique chez les moins de 12 ans sont liés à de la maladresse, ne pas savoir prendre de bonnes décisions, ni s'orienter, ni se piloter sur un trottoir. Ces habiletés sont traitées en EPS et dans les familles, mais de façon inégale. Enfin, l'EPS peut permettre à des élèves à la limite du décrochage de renouer avec l'univers scolaire. C'est parfois le seul moment où certains peuvent être valorisés. On peut penser qu'il y a des choses plus importantes à enseigner, mais l'accès à la pratique physique varie selon le milieu social, le genre. Or, la mission de l'école est de faire réussir tout le monde.

PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENCE GAIFFE



© DR

Écriture et lecture, même combat

La vaste recherche Lire-Écrire CP dirigée par Roland Goigoux vient de livrer ses premiers enseignements. Ils invitent à dépasser les débats caricaturaux et à prendre en compte la complexité d'un apprentissage qui court en fait tout au long des cycles I et II. Pour Yves Soulé, chargé de décrypter les résultats relatifs aux activités d'écriture, c'est en articulant en permanence le lire et l'écrire qu'on permet aux élèves de progresser. Avec comme incontournable la professionnalité d'un enseignant capable de choisir et de doser les activités proposées.

Enseignante et élèves plongent dans la recherche

Il y a deux ans, la classe d'Hélène Laffont faisait partie des 131 CP qui ont servi de support à l'enquête Lire-Écrire CP conduite par Roland Goigoux. A raison de trois périodes d'une dizaine de jours dans l'année, la maîtresse et ses élèves accueillaient alternativement les deux chercheurs Yves Soulé et Jean-Charles Chabanne chargés d'observer les activités d'écriture. Une présence perturbante d'autant plus que les séances étaient systématiquement filmées ? Pas pour Hélène qui précise : « les enfants oublient très vite la caméra et les chercheurs ont vite fait partie de la classe ». L'enseignante va plus loin en soulignant les apports de cette collaboration : « on a pu discuter ensemble après chaque séance, et avoir un retour sur les premiers bilans réalisés. ». Pour elle, chercheurs et enseignants ont vocation à travailler ensemble et elle regrette : « que cela relève

pour le moment de hasards et de rencontres et que l'ensemble des enseignants ne soient pas sollicités pour des expériences de ce type. ». Aujourd'hui en CE1 à Grabels (34) après avoir tâté de la grande section, Hélène poursuit son travail sur les ateliers d'écriture, « en grand groupe avec une ardoise et en petits groupe de 4 ou 5 élèves. Se rendre disponible pour un petit groupe est à la fois déstabilisant et enrichissant. On change de statut pour prendre une position de recul, d'observatrice et laisser les clés aux élèves. ». L'objet des ateliers d'écriture est variable et va de simples mots à une règle d'utilisation des cordes à sauter dans la cour ou à une étiquette identifiant les bulbes qu'on a plantés. Pour l'enseignante, « rentrer dans un projet d'écriture rend les élèves acteurs et autonomes et leur permet d'entrer plus facilement dans l'encodage et l'observation réfléchie de la langue. »



« Il faut partir de l'envie d'écrire des élèves »

YVES SOULÉ

Yves Soulé est maître de conférences en sciences du langage à la Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier. Il travaille sur les ateliers d'écriture aux cycles 1 et 2 et s'intéresse plus particulièrement aux gestes langagiers de l'enseignant. Il participe au groupe « Écriture » dans le cadre de la recherche nationale Lire-Écrire CP pilotée par Roland Goigoux. Il a publié avec Dominique Bucheton un ouvrage didactique : L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves, (Delagrave, 2009)



© MIRA / ANSA

Vous avez contribué à la récente enquête « Lire-Écrire CP ». Quel principal enseignement en tirez-vous ?

YS. Parmi l'ensemble des critères retenus, aucun ne suffit à rendre compte de l'impact des pratiques enseignantes sur les performances et les progrès des élèves. Ni le niveau social, ni le choix d'un support de travail ou d'un dispositif particuliers, ni même le volume horaire – écrire ou lire beaucoup – ne peuvent être isolés de manière significative en terme d'efficacité. La recherche met néanmoins en évidence des seuils en deçà et au-delà desquels une activité n'est pas productive. Elle confirme d'autre part la pertinence de certaines tâches : l'étude de la langue, le travail de planification et d'explicitation ou encore la dictée, résultat commenté par les médias, mais dont les conditions de réalisation restent à analyser : quel type de dictée ? Un deuxième constat s'impose, celui de la diversité des choix pédagogiques et didactiques qui nous conduit à envisager l'effet-maître du côté des configurations, du dosage, voire du tempo des tâches et des contenus d'enseignement. Concernant la production d'écrits, la priorité est donnée aux tâches instrumentales – copie, dictée – par rapport aux tâches signifiantes qui relèvent de la fonction sociale et culturelle de l'écrit. Le mot est l'unité linguistique majoritairement travaillée. On apprend donc plus à encoder qu'à véritablement produire des écrits. Mais l'évalua-

tion en fin d'année de CP montre que la plupart des élèves des 131 classes testées ont développé des compétences d'écriture narrative.

Comment aborder l'écrit à l'école maternelle ?

YS. Le rapport de l'inspection générale de 2011 pointait la précocité trop grande des apprentissages et la surabondance d'écrits sur les murs des classes de petite section. Cependant, en préconisant les « essais d'écriture », le nouveau programme de l'école maternelle s'accorde aux préoccupations et aux recherches qui privilégient une « exposition » rapide à l'écriture et l'interaction des apprentissages du lire-écrire. Pour trouver la juste mesure, la bonne distance, il faut partir de l'envie d'écrire des élèves et leur

« Les conduites de verbalisation sont déterminantes : du langage utilisé pour parler de l'écrit, pour accompagner le passage à l'écrit. »

proposer des situations d'écriture qui leur permettent d'en comprendre les fonctions. Lorsque les enfants s'essaient à l'écriture, l'enseignant valide positivement leur travail en discutant avec eux de l'acceptabilité de leurs productions, des procédures utilisées. Il construit ainsi collectivement le rapport progressif aux contraintes de l'écriture. En multipliant les outils, les supports, en diversi-

fiant les types d'écrit, il peut tout à fait créer autour de l'écrit un environnement ludique qui en révèle les possibles technique, physique, artistique, cognitif et culturel. En évitant de se focaliser sur la découverte du principe alphabétique, il accompagne les élèves dans la découverte des mots : prise de conscience certes phonologique, mais aussi morphologique et même orthographique.

Quelles activités de production d'écrit à proposer au cycle II et quelle articulation avec la lecture ?

YS. Si la recherche Lire-Ecrire offre un formidable support pour analyser l'activité des enseignants, elle n'a pas vocation à valider une pratique plutôt qu'une autre. Il est trop tôt pour faire des propositions, dégager des pistes de formation. On peut avancer que les activités de production efficaces résident, comme en maternelle, dans l'éventail des situations, des propositions. Plus que le produit visé comptent trois éléments décisifs : la complémentarité des apports – rencontres culturelles avec toutes les formes d'écrits –, le travail collectif – on apprend ensemble à écrire –, le retour sur les écrits. D'une manière générale, il y a à faire fonctionner ensemble les pra-

tiques de lecture et d'écriture comme autant de pratiques d'intéressement à la langue. Car le cycle II est la période où la manipulation du continuum des unités, mots, phrases, textes, donne à découvrir l'écriture comme ce qui m'aide à penser.

Quel rôle et quelle posture pour l'enseignant dans ce type d'activités ?

YS. Si le maître veut être efficace, il doit apprendre à être vigilant, c'est-à-dire attentif d'une part à ce que propose l'élève, aux stratégies qu'il met en place et d'autre part à ce qu'il va dire à l'élève, à la classe. Les conduites de verbalisation sont ici déterminantes : qualité des interactions, précision du langage utilisé pour parler de l'écrit, pour accompagner le passage à l'écrit. Il s'agit pour les enseignants de développer les compétences professionnelles que réclament l'accompagnement « au plus près » de l'élève qui écrit : « Regarde, là tu vois, tu as écrit... comment as-tu fait ? Pourquoi ? ». L'interaction réclame que soit partagée une même exigence réflexive pour apprécier une réussite, accepter une maladresse temporaire, instaurer une norme. La recherche Lire-Écrire montre à la fois le rôle central de la professionnalité des enseignants et des choix qu'ils effectuent mais aussi la complexité du métier et l'importance d'une formation bien insuffisante compte tenu de ces enjeux. **PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL**



© TORRES / NANA

Le numérique : un outil extraordinaire mais un outil seulement

Encensé ou décrié, le numérique à l'école est là et bien là, offrant de nouveaux outils aux classes : tableau blanc interactif, ordinateurs portables, tablettes, lecteurs de sons mp3, haut débit Internet.

Réparties de façon inégale entre écoles bien dotées et classes encore non raccordées, ces nouvelles technologies ne doivent pas devenir de nouveaux miroirs aux alouettes. Quelles peuvent être les plus-values réelles du numérique pour les enseignants et à quelles conditions ?

Embarquement immédiat dans ma capsule

Tableaux blancs interactifs (TBI), ordinateurs portables, haut débit, le plan *École numérique rurale*, avec les collectivités, a solidement doté cette école du village marnais de Saint-Rémy-sur-Bussy. Un matériel dont chacun des six enseignants s'empare à sa manière. La directrice, Carole Christophe, pratique la « *pédagogie inversée* », même si le terme peut se discuter. Elle mène en CE1 avec le numérique des séances (inter)actives où tout se passe en classe. Ici pas de visionnage préalable à la maison qui pourrait désavantager les familles non raccordées. Chaque notion de français est abordée avec une « *capsule* », une vidéo sur le sujet, que les élèves, par groupe de huit, visionnent tranquillement casque sur les oreilles. Les autres élèves sont en plan de travail : des exercices

d'entraînement à réaliser en autonomie. Puis le groupe se réunit avec la maîtresse devant le TBI pour la phase d'interaction. « *Ils disent ce qu'ils ont compris, retenu* ». L'enseignante écrit tout en vrac sur son ordinateur, projeté sur l'écran blanc, puis les élèves font glisser les éléments pour construire la carte mentale qui servira de leçon, trouver le titre, noter ce qu'ils ont retenu, ce qui va ensemble, « *Je les sollicite pour qu'ils disent comment ils savent qu'un élément va avec un autre. Parfois ils débattent vraiment car ils ne sont pas d'accord* ». Puis les groupes tournent. La technologie facilite donc la séance, mais ne la révolutionne pas en soi. Elle fournit interaction, animation, « *Les élèves participent à la construction de leur savoir* ».

Séance filmée pour l'Agence des usages TICE, réseau Canopé, www.cndp.fr/agence-usages-tice/temoignages/la-pedagogie-inversee-1217.htm



© HIRB / M.A.A

« Déconstruire des mythes »

ANDRÉ TRICOT

Professeur de psychologie à l'École supérieure de professorat et de l'éducation (Espé) de Toulouse, André Tricot a en charge le Laboratoire Travail et Cognition du CNRS à l'Université Toulouse 2. Il conduit ses recherches dans deux domaines : d'une part, les apprentissages et leurs difficultés ; d'autre part, la recherche d'information dans les environnements numériques. En 2014, il a publié avec Franck Amadieu « Apprendre avec le numérique : mythes et réalités » (Retz).

Vous mettez en garde contre les « enthousiasmes démesurés » tout comme les « réticences disproportionnées » face au numérique.

AT. Ce sont des discours qui viennent de l'extérieur de l'école pour l'influencer, préconiser telle ou telle pratique. Le numérique est un outil extraordinaire, on a une chance inouïe d'assister à cette révolution dont l'importance est du niveau de celle de l'invention de l'imprimerie ou de l'écriture mais ce n'est qu'un outil, un support. Nous avons voulu comprendre la part de fausse promesse qu'il y a dans

en essayant de voir quelles plus-values peuvent apporter ces outils, comment tel support peut améliorer tel apprentissage.

Les élèves utilisent l'informatique sans forcément savoir comment elle fonctionne...

AT. On a conduit une étude auprès de 841 jeunes et on a vu qu'une grande majorité a une utilisation extrêmement fréquente de Wikipédia mais qui ne les rend pas habiles dans l'évaluation de la fiabilité des sources, ils l'utilisent sans savoir comment cela se

en évaluation. Surtout, ce qui est extraordinaire pour les enseignants comme pour les élèves, c'est la multitude des supports auxquels on a accès pour préparer une séance mais il ne faut pas que cela aboutisse à des documents surchargés, trop complexes. En classe, il y a énormément d'usages très intéressants, dans des domaines spécifiques, par exemple l'utilisation d'un logiciel de géométrie dynamique, dans telle classe, pour tel objectif. Le numérique est fantastique si l'on a compris que ce n'est qu'un outil. Les tablettes, le tableau blanc interactif peuvent aider à mener des séquences formidables comme une confrontation d'hypothèses avec la classe réunie devant le TBI et chaque élève qui contribue directement à la trace. On parle de « classe inversée » mais cela relève pour moi des mythes. Elle s'opposerait à une « classe à l'endroit » comme s'il y avait deux façons d'enseigner, en fait il y en a des milliers. À chaque fois, l'enseignant réfléchit à ses objectifs, sa progression, comment il va organiser le temps, l'espace. Il y a une confusion entre les ressources et le cœur du métier d'enseignant reste le même : concevoir des situations et des tâches donnant du sens aux apprentissages.

« On a toujours besoin d'enseignants pour apprendre. »

support leur plaît plus qu'ils apprennent mieux. La motivation est une condition nécessaire mais pas suffisante. De même, je ne crois pas du tout à la thèse du changement de statut de l'enseignant. Ce n'est pas parce qu'il y a plus d'accès aux connaissances, faciles et moins onéreuses, que l'on n'a plus besoin des enseignants. Au contraire, enseigner c'est un pari sur l'avenir, c'est transmettre des connaissances qui ne sont pas immédiatement nécessaires à la vie quotidienne, définir des objectifs, des situations, des tâches. L'élève apprend aujourd'hui des choses qui lui permettront d'être plus grand demain.

Quelles sont les plus-values que peut apporter le numérique ?

AT. Il y a des plus-values dans le domaine de la motivation, avec les limites que j'ai indiquées, des plus-values en compréhension,

« Quelle est la part de fausse promesse ? »

les discours autour du numérique à l'école, déconstruire des mythes qui n'ont de fondement que leur affirmation et ne résistent pas à la confrontation avec la réalité des classes ou de la recherche. Par exemple, les enfants d'aujourd'hui sont « digital natives », nés avec l'ordinateur, et seraient naturellement doués en informatique contrairement aux « digital immigrants », nous, qui l'avons découverte à l'âge adulte et serions moins à l'aise. En fait, il n'y a aucune donnée empirique dans ce sens. Les enseignants, eux, sont bien plus raisonnables dans leurs affirmations. Ils font leur métier

fabrique. L'école, qui forme les futurs citoyens, a donc un gros travail à faire dans ce domaine.

Vous interrogez les idées reçues telles que « le numérique améliore la motivation des élèves » ou « favorise l'autonomie », existe-t-il des réponses tranchées ?

AT. La plupart des réponses sont de type « oui mais... ». Par exemple, les résultats sont convergents sur une amélioration de la motivation avec le numérique, mais cela dépend de la tâche. Si on interroge des



35 ANS D'ÉDUCATION PRIORITAIRE :

L'âge de la refondation ?

Née en 1981 sous les auspices de la gauche au pouvoir et du généreux slogan « *donner plus à ceux qui ont moins* », la politique d'Éducation prioritaire à la française a déjà connu bien des aléas en 35 années d'existence. Deux plans de relance, une litanie d'acronymes, plus ou moins articulés à une politique de la ville erratique et une évolution que le chercheur Jean-Yves Rochex (lire p.40) n'hésite pas à qualifier de régression au regard de l'objectif de démocratisation poursuivi par le projet initial. Dans ce contexte, l'alternance politique de 2012 et sa volonté affichée de « *refonder l'école* » ne pouvait faire l'économie d'une nouvelle relance baptisée logiquement « *refondation de l'Éducation prioritaire* » dont la mise en place initiée en 2014 achève de se déployer depuis la rentrée 2015. Fondée sur une carte de l'Éducation prioritaire (lire page 42) reserrée aux zones les plus fragilisées qui bénéficient d'une dotation spécifique, cette politique est couplée à un nouveau principe « *d'allocation différentielle des moyens* » visant à améliorer la prise en compte des élèves en difficulté sociale présents dans tous les établissements du territoire. Un découplage salué par Jean-Yves Rochex qui craint néanmoins que son application « *se heurte à l'insuffisance des moyens budgétaires et à des annonces et arbitrages politiques loin de pouvoir nourrir une poli-*

tique de lutte contre les inégalités sociales et scolaires ». Une crainte justifiée par les conditions difficiles de la rentrée 2015. Mais si les moyens manquent, la philosophie générale du projet montre néanmoins une rupture sur le plan qualitatif avec notamment deux mesures phare réclamées depuis longtemps par le SNUipp-FSU. Encore au stade de l'innovation et de l'expérimentation, le plus de maîtres que de classes semble recueillir l'adhésion des enseignants et le comité de suivi vient d'en dresser une première évaluation encourageante. L'universitaire Valérie Lussi-Borer montre à quelles conditions le maître en plus peut être une ressource pour les équipes (lire p. 43-44). Même accueil favorable pour les 755 postes créés depuis trois ans destinés à accueillir les moins de trois ans dans des conditions favorables (lire p. 42). Le SNUipp-FSU se félicite de ces évolutions positives mais il estime nécessaire de changer de braquet et d'engager un effort budgétaire beaucoup plus conséquent pour compenser des inégalités scolaires fortement cristallisées dans le système éducatif français. Sans oublier d'encourager significativement les enseignants à exercer de façon durable auprès des publics difficiles. Faute de quoi, on risque dans quelques années d'en rester au constat amer de Jean-Yves Rochex qui estime qu'après 35 ans « *le bilan de la politique d'EP s'avère décevant* » **PHILIPPE MIQUEL**



JEAN-YVES ROCHEX

Jean-Yves Rochex est professeur en Sciences de l'Éducation et membre de l'équipe ESCOL-CIRCEFT (Éducation, Scolarisation) à l'université Paris 8-Saint-Denis. Ses travaux de recherche portent sur les thèmes suivants : processus de co-construction des inégalités sociales et sexuées d'accès aux savoirs et à la formation ; politiques d'Éducation prioritaire (ou compensatoire) en France, en Europe et en Amérique latine ; rapport(s) au(x) savoir(s) et à l'école des enfants de milieux populaires ; pratiques d'enseignement et d'apprentissage en milieux populaires ; rapports entre les aspects cognitifs et subjectifs de l'expérience scolaire.

© MIBS / N.A.A

« La préoccupation de lutte contre les inégalités sociales d'accès au savoir recule »

Comment est née la politique d'Éducation prioritaire en France et sur quels principes ?

J.Y.R. Rompant avec le principe politique d'égalité formelle, la mise en œuvre des ZEP est le premier exemple français de politique de discrimination positive, de territorialisation des politiques éducatives, voire de diversification de l'offre scolaire. Le modèle initial de la politique d'Éducation prioritaire, PEP, était fondé sur une approche compensatrice, visant, dans un objectif de démocratisation, à réduire ou compenser, par un renforcement de l'action, des moyens et de la pertinence sociale de l'institution scolaire, les désavantages, voire les déficits, d'ordre culturel, linguistique ou intellectuel, dont souffriraient les catégories de population particulièrement touchées par l'échec et les inégalités scolaires. Cette approche compensatrice s'est conjuguée dans ce premier âge avec une visée transformatrice du fonctionnement du système éducatif. Il s'agissait de

lutter contre l'inégalité sociale d'accès aux savoirs et aux diplômes et qualifications, tout en interrogeant la part que le fonctionnement de l'école et les modes d'élaboration et de transmission de la culture scolaire prennent dans la production de cette inégalité. Au point que certains chercheurs, très impliqués dans la mise en œuvre de cette politique, ont pu alors parler des ZEP comme « laboratoire du changement social en matière d'éducation ».

De quelle façon a-t-elle évolué en 35 ans ?

J.Y.R. Le modèle et l'objectif de démocratisation et de lutte contre les inégalités ont été bien vite supplantés par une visée de lutte contre l'exclusion et une approche visant à garantir à tous - et particulièrement à ceux que François Dubet nomme les vaincus de la compétition scolaire - l'accès à un

ensemble minimum de savoirs et de compétences jugés fondamentaux pour permettre à chacun d'éviter « l'exclusion sociale », au risque de minorer les questions

« Une approche, centrée de plus en plus sur les individus et de moins en moins sur les territoires. »

propres aux inégalités d'accès aux apprentissages au profit du traitement de problèmes sociaux et de voir la visée de pacification sociale l'emporter sur celle de démocratisation. Au cours de deuxième âge, la PEP se restructure. La référence à l'inégalité scolaire et sociale tend à s'estomper au profit d'un ciblage sur les zones ou les élèves « difficiles » ou « à risques », ont préparé le terrain pour un troisième âge qui se marque par une multiplication de dispositifs et de programmes ciblant des catégories de

« publics » scolaires de plus en plus nombreuses et hétérogènes.

On a vu donc se transformer les objectifs...

J.Y.R. La problématique centrale devient la prise en considération des « besoins » particuliers de chaque élève ou catégorie d'élèves, la reconnaissance ou la promotion des « talents » et des « potentiels » dont ils seraient porteurs, voire la prévention des « risques » auxquels ils seraient exposés ou auxquels ils exposeraient l'institution scolaire et les autres élèves. Cette approche, centrée de plus en plus sur les individus et de moins en moins sur les territoires, vise dès lors bien moins à lutter contre les inégalités scolaires qu'à « adapter » le fonctionnement du système éducatif à la « diversité » des élèves, une notion qui n'est pratiquement jamais définie, ni conceptualisée. Le but poursuivi est de révéler les compétences et les potentiels de chacun, de maximiser ses chances



de réussite en lui permettant de découvrir «son excellence propre», selon les termes du rapport Thélot de 2004, et de bénéficier d'un environnement scolaire et éducatif suffisamment riche et stimulant pour que cette excellence puisse se développer de manière optimale. Il va dès lors s'agir, bien moins de travailler à réduire les inégalités dont sont victimes les élèves de milieux populaires que de promouvoir une toute petite minorité de ceux-ci aux écoles et filières prestigieuses dans lesquelles se recrutent les classes dominantes, et de montrer que l'on se préoccupe ainsi d'ouvrir le recrutement de celles-ci. D'un âge à l'autre, la préoccupation de lutte contre les inégalités sociales d'accès au savoir recule au profit d'une logique d'adaptation des systèmes éducatifs à la diversité des individus. Celle-ci renoue ainsi avec une idéologie et un fonctionnement méritocratiques avec lesquels le premier âge des PEP souhaitait rompre, et avec une lecture individualisante et souvent même naturalisante des difficultés ou de la réussite scolaires.

Retrouve-t-on cette évolution dans d'autres pays ?

J.Y.R. Une telle évolution, où les trois modèles évoqués se succèdent selon des agencements différenciés, concerne la plupart des pays européens qui ont mis en place ce type de politique. En France, elle s'est conjuguée à une alternance de phases de désintérêt et de relance de la part des différents ministères. Les premières phases de relance se sont traduites par une refonte et une extension de la carte des ZEP. Ainsi, alors que cette politique concernait au début des années 1980 un peu moins de 400 zones et environ 8,5% des élèves de l'école primaire et 10,5% des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire, les différentes relances ont abouti à ce qu'elle concerne, dès la fin des années 1990, près de 1100 zones et plus de 20% des écoliers et des collégiens. Une extension sans doute excessive qui a conduit à introduire une différenciation et

une hiérarchisation selon deux niveaux de cette politique et des écoles concernées entre les 350 zones les plus fragiles, celles dans lesquelles on peut penser que c'est la possibilité même pour le service public d'éducation d'exercer ses missions qui est en cause, et les autres. On a laissé ainsi croire que la question des rapports entre le système éducatif et les milieux populaires pouvait être réduite à celle de la PEP, ce qui est évidemment très insuffisant.

Le ciblage des moyens sur un nombre restreint de territoires est-il à questionner ?

J.Y.R. Il me semble nécessaire de découpler les deux principes initiaux de différenciation des moyens et de territorialisation de cette politique. D'une part, pour faire du principe d'allocation progressive des moyens une mesure non plus spécifique mais générique, concernant l'ensemble des écoles et établissements, selon des critères transparents et débattus démocratiquement. D'autre part, pour mettre en œuvre un plan d'urgence et d'ampleur au service de la réussite de tous dans les territoires les plus fragilisés, là où c'est le fonction-

« On confond souvent logique d'innovation et logique de démocratisation. »

nement et l'unité mêmes du système éducatif qui sont en cause. La mise en œuvre du principe générique de dotation inégalitaire permettrait de concentrer ce « plan d'urgence » sur les quartiers et les établissements les plus précarisés plutôt que de maintenir la situation actuelle. La récente « refondation » de l'EP et l'annonce d'un principe d'allocation différentielle des moyens, semblent vouloir aller dans ce

« Force est de constater que le bilan de la politique d'EP s'avère décevant. »

sens, mais se heurtent d'ores et déjà à l'insuffisance des moyens budgétaires et à des annonces et arbitrages politiques dont on peut penser qu'ils sont loin de pouvoir nourrir une politique de lutte contre les inégalités, sociales et scolaires.

Après 35 ans, quels effets a-t-on pu mesurer ?

J.Y.R. Avec toutes les réserves et les précautions qu'appellent les avatars que l'on vient de rappeler, force est de constater que le bilan de la politique d'EP s'avère décevant. Si l'on s'intéresse aux indicateurs de parcours scolaire, les données disponibles ne permettent pas d'observer de réduction des écarts entre la situation en ZEP et la situation d'ensemble. Mais elles montrent que les établissements de ZEP ne sont pas restés à l'écart de la diminution

des redoublements et de l'élévation générale des parcours scolaires qu'a connues l'ensemble du système éducatif, alors même que la situation que la situation sociale et économique des

quartiers concernés a connu une dégradation sensible. Mais d'autres données quantitatives, corroborées par des enquêtes qualitatives montrent que cette amélioration des carrières scolaires des élèves scolarisés en ZEP n'est pas nécessairement due à une amélioration de leurs acquisitions scolaires, mais plutôt à une moindre sélectivité des critères et pratiques d'évaluation et d'orientation qui leur sont appliqués.

Vous appelez à une démocratisation de l'accès aux savoirs. Comment la faire progresser ?

J.Y.R. Il y a nécessité d'interroger les actions et projets ZEP, les modes de redéfinition des activités et contenus d'enseignement et les modes d'adaptation de l'offre d'enseignement et des pratiques pédagogiques aux caractéristiques des élèves et des classes qui y sont mis en œuvre. Sur ce point, ceux-ci s'avèrent bien moins démocratisants que ne le pensent leurs promoteurs. Ils peuvent à l'inverse contribuer à rendre encore plus opaque le fonctionnement ordinaire de l'école pour les élèves et les familles les moins familiarisés avec l'univers scolaire. On confond souvent logique d'innovation et logique de démocratisation en pensant la première sur le mode de rapport à l'école et au savoir des classes moyennes. On sait pourtant que l'une des pistes permettant de faire progresser la démocratisation de l'accès aux savoirs consisterait à concilier les acquis des pédagogies visant à ce que les élèves soient en activité intellectuelle et les exigences des pédagogies explicites et structurées, pour ne pas laisser à la charge des familles ou du hors l'école la construction de ce qui est nécessaire pour apprendre et réussir à l'école. Ces questions ont plus été contournées qu'affrontées par les responsables du Ministère et de l'EP depuis plus de trente ans, et les enseignants se sont trouvés bien peu outillés pour les affronter. Le récent référentiel de l'EP rompt avec cette logique de l'évitement en proposant des pistes de travail ; il faut à mon sens s'en réjouir et souhaiter que le budget et les moyens de formation nécessaires suivent.

PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL

La toute petite section, plus d'école pour ceux qui en ont besoin

Céline Aliprandi-Guyot, la directrice de l'école maternelle du Parc Kallisté à Marseille, parle de son école avec beaucoup de fierté. Son établissement, classé en REP +, est pourtant situé dans une des zones les plus pauvres de la cité phocéenne et à ce titre a bénéficié dès la rentrée 2014 de l'application de la nouvelle politique d'Éducation prioritaire. Titulaire d'un CAP petite enfance et enseignante en petite section, c'est tout naturellement que Céline a pris en charge la nouvelle toute petite section (TPS) qui accueille entre 15 et 20 enfants depuis deux ans. « Ça a été une remise en question », témoigne l'enseignante, « il a fallu adapter les dispositifs, réaménager l'espace de la classe en fonction des besoins spécifiques des tout petits ». Elle souligne également l'importance du travail en direction des familles :

« Nous avons informé les parents, l'année précédant les inscriptions, multiplié les réunions et avec le café des parents, nous leur avons encore plus ouvert les portes de l'école » Cette année, Céline a filmé ses élèves avec l'idée de « montrer aux parents qu'une fois les premiers pleurs passés, les enfants sont bien à l'école ». Les 18 demi-journées de décharge de service accordées aux enseignants de REP+ ont été laissées à l'initiative de l'équipe qui a choisi de les consacrer à un travail sur les démarches pédagogiques : l'an dernier, l'entrée dans l'écrit et depuis la rentrée, le graphisme. Céline déclare « apprécier de travailler sur des projets pédagogiques centrés sur notre école, notre quartier ». Pour elle, la création de la TPS, « c'est donner plus de temps pour prendre du temps et faciliter l'entrée des élèves dans les apprentissages. »

PHILIPPE MIQUEL

Une nouvelle politique d'Éducation prioritaire

Nouvelle carte

- Depuis la rentrée 2015, sont mis en place de nouveaux labels pour l'Éducation prioritaire. Exit les RRS, RAR ou ECLAIR au profit de 357 réseaux REP+ (dont 2596 écoles*) et 732 réseaux REP (4440 écoles*). Une nouvelle carte qui ne répond pas à toutes les demandes et laisse de côté un nombre important d'écoles « isolées » (environ 500*) qui ont tous les critères pour rentrer dans l'EP mais ne sont pas rattachées à un collège de référence classé en REP. * estimations SNUipp

Nouvelles dispositions

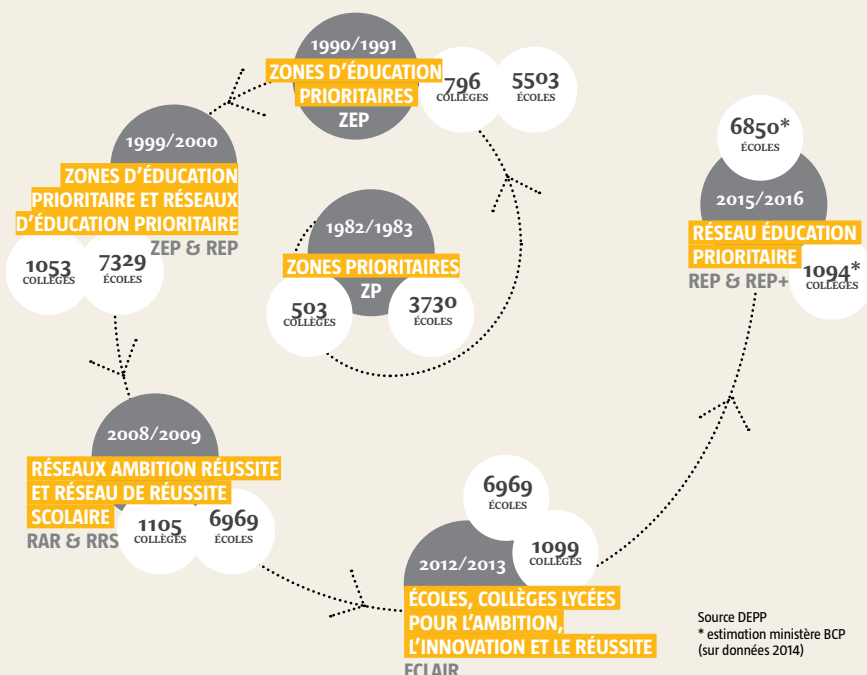
- **Allègement de service en REP + :** les professeurs d'école en REP + bénéficient de 18 demi-journées annuelles d'allègement d'enseignement
- **Scolarisation des moins de trois ans :** le ministère s'est engagé à mettre en place la scolarisation des moins de trois ans dans chaque réseau : 755 postes déjà créés pour un objectif de 3000 d'ici 2017
- **Plus de maîtres que de classes :** 2270 postes créés depuis trois ans pour un objectif de 7000 postes d'ici 2017
- **Référentiel de l'Éducation prioritaire :** il s'agit d'un document présentant les spécificités des conditions d'exercice du métier en EP, dans les domaines pédagogiques, du travail en équipe et de la relation aux parents

Nouvelles indemnités

- Les enseignants en EP bénéficient d'une indemnité de sujétion spéciale (ISSR variable selon l'exercice en REP ou en REP+) . Les enseignants sortant de RRS et d'ECLAIR voient leur indemnité maintenue pendant trois ans. Les directrices et les directeurs d'école perçoivent également des indemnités de direction fixes et variables réévaluées (+20 % en REP, + 50 % en REP +)

» PETITE HISTOIRE EN SIGLES ET EN CHIFFRES

Depuis la création des zones prioritaires par Alain Savary en 1981 la quantité d'écoles et de collèges concernés s'est accru jusqu'aux années 2000 pour se stabiliser ensuite. Au fil de ces années et des alternances politiques, les contours de la géographie prioritaire se sont également modifiés et ont tenté de s'articuler avec la politique de la ville. Les changements de dénomination en donnent une illustration.



Source DEPP
* estimation ministère BCP (sur données 2014)



Un suivi puis un rapport sur le « maître supplémentaire »

Près de deux ans après sa mise en place, le comité national de suivi du « Plus de maîtres que de classes » dresse dans un récent rapport un bilan plutôt positif du dispositif. Pour le SNUipp, ses recommandations doivent être suivies d'effets.

« **D**ans tous les cas, l'affectation d'un maître supplémentaire favorise le travail collectif des enseignants ; il contribue à bien identifier les besoins des élèves et à accompagner leurs apprentissages. » C'est une des conclusions positives du rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes » remis à la ministre en septembre. Un an et demi après sa constitution, le comité livre ses analyses et recommandations et souligne « la nécessité d'une montée en charge progressive du déploiement ». Le texte met en garde contre le risque de dispersion et d'émiettement pédagogique en conseillant de centrer les interventions du « maître plus » sur le cycle 2 et un nombre raisonnable de classes. Clarifier les objectifs, formaliser l'écriture des projets, gérer un temps institutionnel pour favoriser la conception et la mise en œuvre des actions, stabiliser les équipes, ... le comité énonce les modalités qui favorisent un bon fonctionnement du dispositif. Il insiste sur la nécessité d'un pilotage dépar-

tement et réaffirme les besoins en formation et en accompagnement des équipes engagées. Pour y répondre, il encourage des recherches collaboratives avec les équipes de circonscription et les maîtres formateurs centrées sur « les situations d'apprentissages, les gestes professionnels et l'usage du numérique ». Et, si le texte rappelle que l'évaluation est partie intégrante du projet, il invite à une approche qualitative de celle-ci. Quel avenir pour ce rapport ? Nul ne le sait car il n'entre pas dans un cadre réglemen-

taire. Pour le SNUipp, il ne doit pas tomber dans l'oubli et ses conclusions doivent être prises en compte notamment lorsqu'elles recommandent « de donner la priorité à l'Éducation prioritaire, de ne pas saupoudrer les moyens, de renforcer le pilotage et former les équipes ». Tout en revendiquant la prise en compte du travail supplémentaire que génère le dispositif, le syndicat demande au ministère d'accélérer la cadence dans son déploiement car on n'en est aujourd'hui qu'à 2300 postes sur les 7000 prévus. **ALEXIS BISSERKINE**

Ressource

➤ Le rapport du comité de suivi s'enrichit d'une enquête de Roland Goigoux sur les pratiques des enseignants engagés dans le dispositif et d'une étude de Marie Toullec-Théry et Corinne Marlot sur les incidences sur les apprentissages de la co-intervention et du co-enseignement. Le premier donne des éléments chiffrés sur les modalités de mise en œuvre du dispositif et pointe les dilemmes professionnels auxquels sont confrontées les équipes. Les secondes analysent, au-delà du format des séances, les contenus des situations d'enseignement et leurs effets sur les apprentissages des élèves.





Formés et accompagnés pour expérimenter

L'école de Scionzier fait partie des trois écoles de Haute-Savoie qui mettent en place *le plus de maîtres* en participant à une recherche-formation pilotée par l'université de Genève. Un accompagnement indispensable mais exigeant.

« Maître plus » en Haute-Savoie

25 classes, l'unique école élémentaire de Scionzier en Haute-Savoie est un gros navire posé dans la vallée très industrialisée de l'Arve entre Genève et Chamonix. Classée en REP, la plus grosse école du département a bénéficié du dispositif « *plus de maître que de classes* » et fait partie des trois écoles inscrites depuis trois ans dans la recherche-formation initiée par l'académie et pilotée par l'université de Genève. Pas facile à manœuvrer un bâtiment de cette taille, pourtant d'après son directeur Cédric Mayol, « *l'expérience a fait bouger les lignes* ». « *C'est une première expérience de pratique réflexive qui nous permis de découvrir des choses sur le métier*, explique-t-il, *et la présence des chercheurs nous a donné une direction de travail*. » L'équipe a choisi de mettre la maîtresse surnuméraire au service des 6 classes de CP et des 5 classes de CE1. Un pari peut-être ambitieux face au risque d'émiettement mais chaque

section s'est donné un objet de travail commun, par exemple la production écrite au CE1. Après un round d'observation, certains enseignants se sont lancés en se faisant filmer lors de séances en classe. Les vidéos sont revues ensuite ensemble dans le cadre du temps dégagé sur les 108 heures (15 h00 la première année puis 12 h00 l'année dernière et cette année). Il s'agit pour le collectif d'analyser des points précis du fonctionnement de la classe et du travail de l'enseignant : la passation des consignes, l'aide aux élèves, le lancement dans la tâche... On mesure les écarts entre le prévu et le réalisé. Le CPC lui, assiste à tous ces temps de formation, il formalise et aide à la définition des formats d'intervention. Encore trop tôt pour un bilan mais selon Cédric « *de nouveaux modes de travail collectif sont lancés* ». Un optimisme mesuré car il ajoute qu'« *il faudra du soutien pour que le soufflé ne retombe pas* ». La confirmation du côté exigeant et impliquant du dispositif. Trop exigeant ?



© MIBR / N&A

« Faire du « maître plus » une ressource collective »

VALÉRIE LUSSI-BORER

Valérie Lussi Borer est maîtresse d'enseignement et de recherche à l'Institut universitaire de formation des enseignants et à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Dans son équipe de recherche, elle s'intéresse à l'analyse de l'activité enseignante et à l'usage de la vidéo pour la formation initiale et le développement professionnel des enseignants. Elle a contribué en 2015 à « Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation » (De Boeck) et elle termine avec Luc Ria « Apprendre à enseigner » qui paraîtra en 2016

www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf

Comment s'est organisée votre recherche-formation sur le « plus de maîtres » ?

V.I.B. L'académie de Haute-Savoie nous a demandé de suivre pendant trois ans la mise en place du dispositif dans trois écoles du département. Il s'agit de voir comment le travail collectif évolue avec l'introduction d'un maître supplémentaire mais aussi d'accompagner ces différentes équipes avec les outils de la vidéo formation et ceux de l'analyse du travail. Nous avons aussi cherché à comprendre comment le rôle des conseillers pédagogiques pouvait se développer

« Un type de formation continue qui vise beaucoup plus à accompagner qu'à transmettre. »

dans ce type de formation continue qui vise beaucoup plus à accompagner qu'à transmettre et dans lequel les CPC ne sont plus forcément des spécialistes.

Peut-on en mesurer les effets sur les apprentissages des élèves ?

V.I.B. On a perçu des effets liés au choix de l'utilisation du « maître plus ». Quand celui-ci a un rôle de cohésion dans l'équipe, il se fait le relais des capacités et des difficultés d'apprentissages. Parce qu'il a un regard sur toute une cohorte d'élèves, il peut pondérer les diffi-

cultés d'apprentissage que les enseignants perçoivent dans leur classe. Parce qu'il intervient en amont et en aval du cycle, il devient celui qui connaît le mieux les élèves et leurs difficultés d'apprentissage et peut ainsi aider au transfert des informations et assurer un lien entre ses collègues.

Cela risque-t-il de faire un expert isolé au milieu d'une équipe ?

V.I.B. En effet « le maître plus » peut devenir un « super enseignant » dans la mesure où il est amené à refaire plusieurs fois la même séance à des classes ou à des élèves différents en très peu de temps. Du coup, il fait évoluer rapidement son enseignement en s'enrichissant de ce que les élèves et ses collègues apportent.

La question se pose de savoir comment on peut collectiviser ce que sa fonction lui permet. En filmant ce qui se passait avec le maître plus dans des classes différentes, on a pu avoir des supports qui provenaient du travail réel des enseignants. Cela a permis aux équipes une réflexion collective sur la mise en œuvre de séances préparées collectivement et un travail d'analyse des pratiques approfondi.

« Un travail d'analyse des pratiques approfondi. »

Quel effet sur les pratiques ?

Quand les enseignants revoient et analysent une séance de classe, ils mesurent le degré de participation des élèves, leur implication, la façon dont se transfèrent les compétences du niveau collectif au niveau individuel. Cela peut les amener à mieux cerner les objectifs d'apprentissage, à revoir l'organisation de leurs leçons, la répartition des élèves, à développer des formes pédagogiques différentes. D'une année sur l'autre, des changements s'opèrent : les enseignants en font un bilan positif car cela joue sur la compréhension des élèves et eux ont pu expérimenter de nouveaux formats d'enseignement.

Quelle évolution du travail des équipes ?

V.I.B. Le « plus de maîtres » amène de fait à collaborer mais il est toujours possible d'échapper à un travail en équipe approfondi. Notre dispositif de formation – recherche force la collaboration notamment dans les cycles 2 car nous cherchons comment faire du « maître plus » une ressource collective. Mais même avec cette intention, on ne voit pas la même implication chez tous les enseignants. Certaines personnes restent en retrait mais elles bénéficient tout de même d'effets indirects, car regarder ce qui se passe

dans la classe de ses collègues permet de se questionner sur ce qui se passe dans la sienne.

Ce dispositif est-il viable sans formation ?

V.I.B. Un accompagnement est en effet nécessaire avec des CPC qui soient partie prenante du dispositif. Les enseignants ont déjà tellement à faire qu'ils ont besoin de personnes pour gérer l'organisation des temps de travail en équipe et d'analyse de la pratique. Il faut aussi que ces temps soient clairement identifiés et institutionnalisés comme des temps de formation continue.

Que peut dire cette expérience de la formation des enseignants ?

V.I.B. Cela peut alimenter une conception différente de la formation continue. Un modèle de formation où les apports s'inscrivent dans une expérimentation dans les classes, sur une durée qui permette de les retravailler et cela dans un collectif et non plus individuellement. C'est une forme plus exigeante car elle demande plus d'implication des enseignants. Elle ne vend pas du rêve et les confronte à la réalité mais elle permet de se rendre compte de la richesse des pratiques déjà mises en œuvre dans leur classe ou leur école. Une reconnaissance de leur travail qui fait partie d'un processus de professionnalisation car elle aide les enseignants à faire valoir leur expertise et justifier leurs choix pédagogiques. PROPOS RECUEILLIS PAR

ALEXIS BISSERKINE





© CDRH/AAA

Des gestes professionnels plus ajustés : un défi pour la formation

Comment décrire et analyser la pratique enseignante ? Rendre compte de sa complexité sans la simplifier ? Le modèle du multi agenda des gestes professionnels et des postures des enseignants répond à ces questions. Il montre comment se conjuguent les préoccupations des enseignants et les mécanismes d'interaction qui se jouent entre eux et les élèves. Pour Dominique Bucheton, un travail sur des gestes professionnels plus ajustés et renouvelés doit être au cœur de la formation. Hélène Faucanié, elle, en est déjà convaincue.

Une théorie bien pratique

Pour Hélène Faucanié, les gestes professionnels et les postures d'étayage ne sont pas des concepts théoriques ou abstraits. Bien au contraire, depuis 12 ans qu'elle enseigne, elle se sert de ces notions au quotidien, au service de sa pratique de classe. Elle a même longtemps écrit sur ses fiches de préparation quelles devaient être ses préoccupations principales (pilotage, tissage ...) et quelles postures d'étayage développer à tel ou tel moment de ses séances (contrôle, enseignement ...). Il faut dire qu'Hélène a été PE2 à l'IUFM de Montpellier et a suivi les cours de Dominique Bucheton. Ça aide. Dans un récent texte écrit au sein d'un groupe de recherche-action-formation*, elle montre comment, avec sa classe de CM1 de l'école des amandiers à Béziers, elle travaille ces gestes en orthographe lexicale.

Dans ses séances d'« orthotactique », les élèves doivent trier les mots à étudier selon leur difficulté, trouver des tactiques pour les écrire sans erreur et mémoriser les plus difficiles. Hélène pointe les problèmes sans donner de réponse, fait verbaliser et argumenter sur les différentes solutions possibles. Une posture d'accompagnement qui permet aux élèves de développer des gestes d'étude, qui les amène à prendre dans l'action, de manière rapide et autonome, des décisions pour résoudre la tâche. Cette attitude réflexive face au travail, Hélène cherche à la développer chez les enseignants stagiaires qu'elle accueille ou visite depuis qu'elle est devenue maître-formateur il y a 4 ans. Là-aussi, cela passe par la description des gestes professionnels et des postures qu'ils adoptent pour leur fournir un outil d'analyse de leur pratique et la mettre en mots.

*« Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces », D. Bucheton, B. Carayon, H. Faucanié, S. Laux, F. Morel, in « Le français aujourd'hui », n° 188, 2015.



© MIBR / ANSA

« Multi agenda : un outil commun pour parler le métier »

DOMINIQUE BUCHETON

Aujourd'hui, Professeure honoraire à l'université de Montpellier II, Dominique Bucheton a été enseignante en collège et formatrice en IUFM. Devenue professeure en sciences du langage et de l'éducation, elle a dirigé le LIRDEF (laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation, formation), au sein duquel ses recherches ont porté sur les gestes professionnels des enseignants et les pratiques d'écriture. Elle a dirigé en 2014 la parution de « Refonder l'enseignement de l'écriture » (Retz) et en 2008 « L'agir enseignant : une question d'ajustement » (Octarès).

educationdidactique.revues.org/543

15^e
UNIVERSITÉ
d'automne
du SNUipp



Comment définir les gestes professionnels des enseignants?

DB. C'est un entrelacs complexe de préoccupations qui s'organisent dans l'action, à très grande vitesse. Ce sont des configurations de paramètres dans différents types d'actions, de prises de parole,

« Un entrelacs complexe
de préoccupations qui
s'organisent dans l'action. »

d'écrits, de leçons... dont on mesure encore mal la densité. Ces gestes s'inscrivent dans une culture professionnelle ce qui permet de réaffirmer qu'enseigner ce n'est pas une affaire de charisme ou de don mais un métier. Ce sont des outils de communication langagiers et non langagiers, adressés à des élèves censés les comprendre. Ils instituent et fondent une culture partagée et partageable de la classe et sont toujours liés à un contexte, une classe, un niveau, une discipline, un temps. En les étudiant pour repérer des invariants, nous avons pu montrer que ces gestes s'organisaient pour répondre à plusieurs préoccupations que nous avons synthétisées dans « le multi-agenda ».

Quelles sont-elles ?

DB. Nous avons identifié cinq préoccupations centrales des enseignants. D'abord le pilotage, c'est à dire la conduite de la classe dans

l'espace, le temps et les diverses dimensions matérielles. Ensuite l'atmosphère : la manière de gérer les interactions langagières et les relations entre les personnes. Le tissage permet de donner du sens aux apprentissages et de faire du lien. Un souci constant est celui de l'étaillage : aider à faire, à dire, à comprendre. Toutes ces préoccupations convergent vers la préoccupation centrale : les objectifs d'apprentissage. Cela demande à l'enseignant des gestes didactiques spécifiques selon les tâches, les disciplines, etc.

Comment se répondent postures des enseignants et postures des élèves ?

DB. Pendant une heure de classe, les enseignants peuvent avoir 4 ou 5 postures d'étaillage différentes. Ils peuvent passer d'un hyper contrôle où le maître s'appuie sur quelques élèves pour faire avancer toute la classe en même temps ou, à l'opposé, adopter une posture de lâcher-prise avec des élèves en autonomie. Entre les deux, la posture d'accompagnement vise à apporter une aide de proximité aux élèves en leur laissant du temps pour réfléchir. Par la posture d'enseignement l'enseignant nomme les objets de savoir ; celle dite du « magicien » cherche à mobiliser l'attention. Les élèves décryptent ces postures et y répondent. Des effets réciproques de jeux de posture et des mécanismes d'interac-

tion s'installent. On voit par exemple des enseignants qui, par bienveillance, pensent qu'il faut cadrer et contrôler les élèves, alors que ces gestes amènent souvent des conduites de refus, de détournement, ou des réponses sommaires. La posture d'accompagnement sollicite à l'opposé chez l'élève une posture réflexive.

D'où la nécessité de gestes plus ajustés ?

DB. En effet, l'efficience passe par des gestes professionnels plus ajustés, mobilisés et improvisés dans l'action. Il faut savoir s'ajuster à la discipline, aux tâches mais surtout à la diversité des élèves. Cela passe par une capacité à les observer, à comprendre la nature des obstacles rencontrés puis à prendre des décisions rapides pour leur permettre de s'approprier des savoirs et les gestes d'étude spécifiques. Les enseignants débutants mobilisent surtout deux postures, celle de contrôle et celle d'enseignement,

« Le métier souffre d'un
déficit chronique de mots
pour le décrire. »

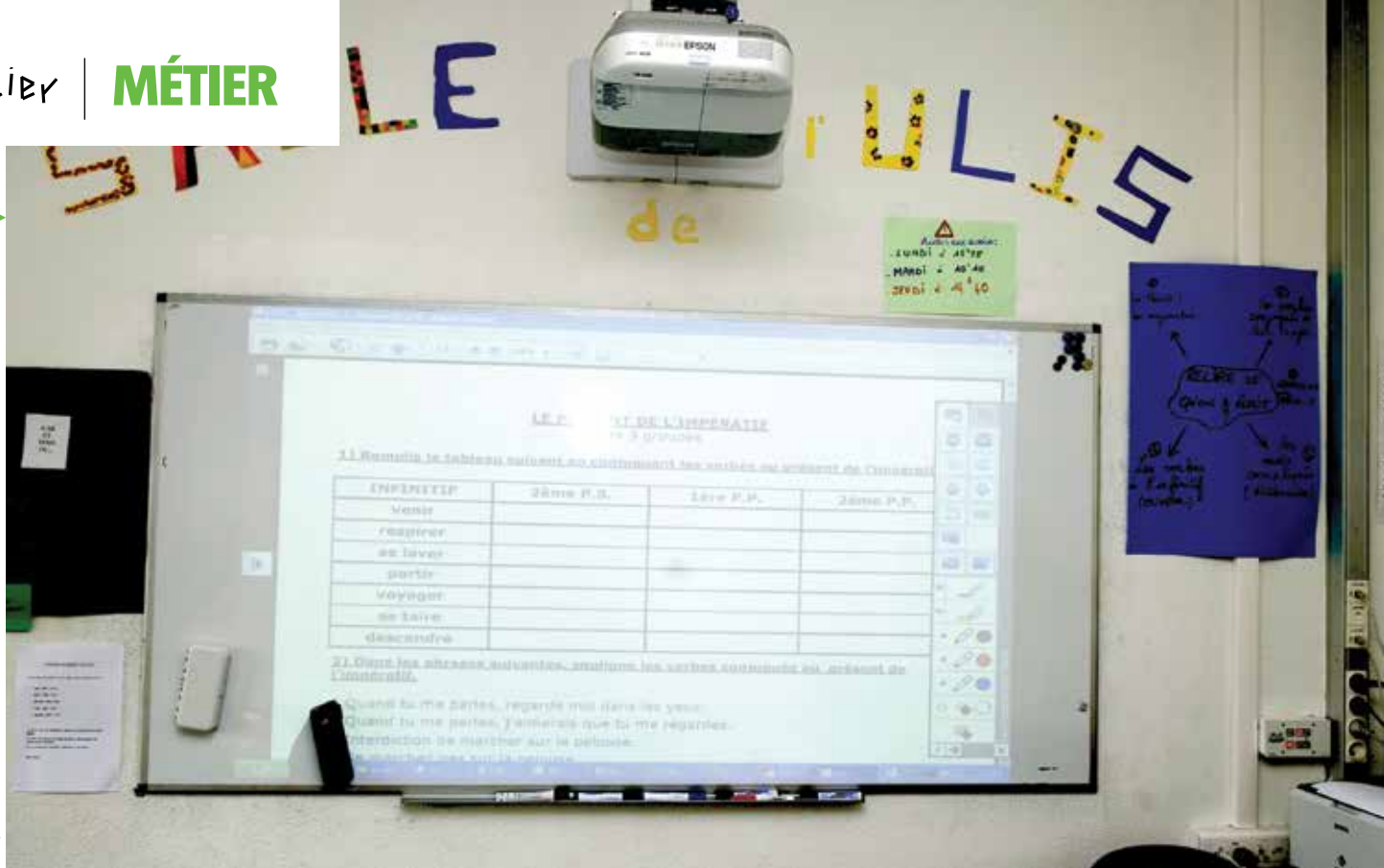
alors que l'efficience de l'enseignant expert tient au fait qu'il circule dans toutes. C'est très certainement dans un travail sur la posture d'accompagnement que les transformations pédagogiques les plus importantes peuvent se faire.

Comment travailler cela en formation ?

DB. Le modèle du multi-agenda a été construit pour la formation. Il permet de partager les mêmes termes entre tous les intervenants de la formation : un outil commun pour « parler le métier » car celui-ci souffre d'un déficit chronique de mots pour le décrire. En formation, à partir d'analyses de situations ou de vidéos, d'entretiens croisés ou d'auto-confrontations, il permet aux jeunes enseignants d'augmenter leurs capacités d'auto-analyse et d'accélérer leur développement professionnel.

Comment mettre ce travail au service des pratiques d'écriture ?

DB. Les nouveaux programmes insistent à juste titre sur le rôle de l'écriture dans toutes les disciplines. Pour les mettre en œuvre, il faudra radicalement modifier les gestes de pilotage pour faire de la place à ces activités. Il faudra aussi développer d'autres gestes d'évaluation et d'enseignement de la langue. Un accompagnement des élèves est indispensable pour les amener à penser leurs écrits, à approfondir, à réécrire, à devenir auteur. Les enseignants ne le feront pas tout seuls, ils le feront en collectif, en projet, en étant eux-mêmes accompagnés et formés. **PROPOS RECUEILLIS PAR ALEXIS BISSERKINE**



L'école inclusive, une affaire de métier(s)

L'inclusion est une idée généreuse mais elle ne peut pas en rester à l'état de principe. Loin d'être une évidence dans les écoles, les enseignants ont souvent à gérer des situations difficiles, sans moyens et sans formation. Serge Thomazet et Sylvie Cèbe mettent en débat des premières pistes pour une école plus inclusive.

Apprendre à comprendre dans une ULIS école

Sylvie Cèbe a mené sa recherche sur quatre classes avec Isabelle Lardon, conseillère pédagogique ASH, qui raconte une séance : « Ce jour-là dans l'ULIS qui accueille des élèves avec des troubles importants des fonctions cognitives, Gianni et Mehdi s'entraînent à raconter l'histoire de Gruffalo. Ils s'approchent de la maquette et jouent avec des figurines ©Playmobil. Gianni prend la souris et la fait marcher : "Une souris cheminait dans un grand bois profond". Mehdi s'empare du renard et poursuit : « Le renard il se dit, une souris, c'est très bon. Eh bien, petite souris, où vas-tu dans ce grand bois ? » Pour en arriver là, un scénario pédagogique adapté aux besoins particuliers de ces élèves a été mis en œuvre par les enseignantes spécialisées. « Les vingt séances qui le composent visent à leur apprendre à construire une représentation mentale, rappeler et reformuler

les idées principales du texte pour les mémoriser. Elles visent aussi à les amener à s'interroger sur les pensées des personnages et à expliciter l'implicite, avec l'aide de l'enseignant. L'outil donne une priorité aux compétences lexicales et narratives. Pour apprendre à raconter, il fait la part belle à de nombreuses activités passant par le corps : jeu théâtral et manipulation de figurines par exemple ».

Les résultats de cette intervention, qui ont été évalués et présentés dans un mémoire de master*, ont largement dépassé les attentes des chercheuses ! Et Isabelle Lardon de conclure : « Oui, ces élèves sont capables d'acquérir les compétences requises pour comprendre... à condition qu'on les leur enseigne de manière intensive et explicite ! »

*Lardon, I. et Billebaut, M. (2015). Enseigner la compréhension en lecture à des élèves avec une déficience intellectuelle : à quelles conditions ? Avec quels outils ? Et pour quels résultats ! (Mémoire de master 2 Sclolarisation et besoins éducatifs particuliers. Non publié. Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand)



© MIRA / N/A/A



© MIRA / N/A/A

SYLVIE CÈBE

Sylvie Cèbe est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation. Elle enseigne à l'Espé de l'université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand et est membre du laboratoire ACTé.

SERGE THOMAZET

Serge Thomazet est maître de conférences en sciences de l'éducation. Il enseigne à l'Espé de l'université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand et est membre du laboratoire ACTé. Depuis 2011, il est responsable d'un master «Scolarisation et besoins éducatifs particuliers».

« Une école inclusive, c'est avant tout un projet pour l'école »

Que devrait être une école inclusive pour tous les élèves ?

ST. Une école inclusive, c'est une école qui permet à chaque élève d'apprendre et d'avoir une scolarité réussie. C'est donc une école qui doit s'adapter à tous les élèves, mais aussi une école ordinaire ! Une école inclusive, c'est avant tout un projet pour l'école. S'adapter aux besoins de tous les élèves, c'est permettre à ceux qui présentent un handicap lourd, notamment mental ou psychique, de suivre une scolarité en milieu ordinaire. L'école inclusive doit donc disposer de services d'accompagnement et de services spécialisés pour aider ces élèves et leur maître. C'est aussi répondre aux besoins de ceux qui ne sont pas handicapés, mais qui sont en échec ou en difficulté, donc mettre en place des adaptations pédagogiques et didactiques. Bref, l'école inclusive nécessite tout autant des adaptations structurelles et organisationnelles que pédagogiques.

Quelles sont les coopérations nécessaires pour une telle école ?

ST. Beaucoup d'élèves avec handicap ont besoin de soins et d'éducation spécialisée en plus de l'enseignement. En conséquence, la coopération est nécessaire avec les professionnels du secteur médico-social pour que l'enfant ne

soit pas écartelé entre son projet scolaire, éducatif et thérapeutique. En outre, nombre d'élèves en grande difficulté ou avec un handicap mental ont besoin d'un enseignement spécialisé. La coopération avec les enseignants spécialisés est donc indispensable pour que ces élèves puissent fréquenter leur classe de référence tout en recevant l'enseignement dont ils ont besoin. Mais plus que jamais, les enseignants ont à s'organiser pour pouvoir faire leur métier tout en répondant à l'extrême hétérogénéité des classes. Autrement dit, l'école inclusive n'est pas l'affaire d'un enseignant isolé qui accueille un élève handicapé dans sa classe, mais l'affaire de toute l'équipe pédagogique dont les AVS (AESH) sont membres à part entière. S'organiser en équipe pour mieux faire son travail tout en restant dans son métier constituent une part importante du métier d'enseignant.

Pourriez-vous définir le concept de « besoins éducatifs particuliers » ?

ST. Certains élèves non handicapés ont des difficultés très proches de celles d'élèves handicapés... et certains élèves handicapés suivent une scolarité tout à fait ordinaire : un enfant qui présente une cécité peut n'avoir aucun besoin particulier une fois l'environnement scolaire adapté quand un autre, sans

aucun handicap avéré, peut avoir besoin de nombreux aménagements pour apprendre. Beaucoup de pays ont proposé une autre forme de catégorisation qui repose sur les besoins scolaires des élèves et non plus sur les caractéristiques de leur handicap ou l'origine de leurs difficultés. Ce concept de besoins éducatifs particuliers à l'avantage de s'éloigner du modèle médical centré sur l'individu et ses déficiences pour placer les réponses pédagogiques au cœur du processus inclusif et de penser des réponses plus globales, à l'échelle d'un groupe d'enfants, voire de toute la classe.

Quelles sont les difficultés qui se posent aux enseignants dans leurs pratiques ?

SC. Ce ne sont pas les « besoins particuliers » ou la quantité de travail supplémentaire : ceux qui exercent en cours double ou en classe unique savent très bien adapter leurs pratiques d'enseignement à des élèves de niveaux très différents. Non, ce qui met en difficulté c'est ces élèves qui apprennent et fonctionnent d'une manière très différente. Les enseignants ne

savent pas toujours comment adapter leurs pratiques pour que ceux-ci puissent « remplir leur rôle d'élève », c'est-à-dire participer aux différentes activités, dans toutes les disciplines et tout au long de la journée.

Comment les aider ?

SC. D'abord en les autorisant à quitter la logique de l'individualisation

« Placer les réponses pédagogiques au cœur du processus inclusif. »

qui fait du métier d'enseignant ordinaire un « métier impossible ». Il faut les aider à identifier les ressemblances interindividuelles pour dégager des invariants et proposer ensuite des principes organisateurs d'une action pédagogique utile à plusieurs élèves voire à tous (voir le concept de universal design for learning instruction). Ensuite, en libérant du temps pour que les équipes puissent coopérer avec leurs différents partenaires. Enfin en leur permettant de s'engager dans une formation continuée qui réponde à leurs besoins particuliers. PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO



© GABRIEL / NABA

L'autorité n'est pas un mal nécessaire

L'autorité dans les classes peut s'exercer de multiples façons. De l'autorité autoritariste à l'autorité évacuée, comment revenir sur cette notion qui s'acquiert, s'apprend et se développe ? L'autorité n'est ni une fatalité ni un mal nécessaire. Elle passe par la mise en place d'un cadre éducatif clair, de principes d'action explicites avec comme enjeu final le maintien du lien pour favoriser la réussite scolaire des élèves.

C'est le savoir qui fait autorité

Enseignante à Montpellier, en classe relais, pour un groupe de 8 adolescents en risque de décrochage, âgés de 12 à 16 ans, Brigitte Landoeuer travaille sur les grandes figures historiques et philosophiques et distancie la prise d'autorité.

« Depuis les débuts au sein de ma classe, les savoirs choisis déterminent les relations et la prise d'autorité. J'introduis des grandes figures d'identification comme les grands philosophes, tel que Socrate. Un moyen de donner à penser sur les relations à l'autre mais aussi d'offrir du sens par le biais de textes éloignés dans le temps » développe Brigitte Landoeuer. Proposés sous une forme métaphorisée, les savoirs font ainsi autorité en étant distanciés du réel. Et c'est au nom des récits que l'on va travailler les apprentissages. « Cette élaboration a été

réalisée au contact de chercheurs tels Serge Bois-mare, Philippe Meirieu, Albert Jacquart, et aménagée en fonction de mon expérience ». Un exemple ? « En cas de bagarre dans la classe, je ne traite pas le sujet à chaud mais questionne ensuite sur comment aurait fait ou agit tel ou tel philosophe. C'est une manière de discerner le bien et le mal, de définir ce qui est juste, de ce qui ne l'est pas. Autre constat mes élèves connaissent bien les règles et je leur laisse le choix ». Le parti pris de Brigitte Landoeuer consiste à laisser aux élèves un espace de responsabilité face à leurs actes. Ce qui permet de réguler les comportements, de reconnaître l'altérité, et d'inciter chacun à trouver leur propre discipline. « Pour certains c'est une prise de conscience, un moyen de prendre confiance et de donner du sens à ce qu'ils vivent et ce qu'ils font au quotidien ».



« Que l'élève reconnaisse l'influence bénéfique de l'enseignant »

BRUNO ROBBES

Bruno Robbes est maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'université de Cergy-Pontoise et membre du laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages). D'abord instituteur, maître-formateur, puis directeur d'école dans une banlieue populaire de la région parisienne, il a pratiqué la pédagogie institutionnelle. Il a publié plusieurs ouvrages et articles sur les questions de l'autorité éducative de l'enseignant, les violences en milieu scolaire, la gestion des incidents, la discipline scolaire, les pédagogies coopérative et institutionnelle.



© MIRA / ANA

Quel constat dressez-vous sur les façons dont s'exerce aujourd'hui l'autorité dans les classes ?

BR. Majoritairement, on en reste à une pratique d'autorité autoritariste. L'ordre est « tu fais ce que je te dis » et ce n'est pas possible autrement. Dans ce type de situation, il n'existe pas de hiérarchie dans les exigences. C'est alors une autorité autoritariste, où la relation bascule dans le rapport de force. En parallèle, des recherches sur les violences scolaires ont montré qu'à l'école primaire, un certain nombre d'enseignants n'intervenaient pas ou peu en cas de situations de conflit entre élèves. Ce qui a tendance à minimiser la gravité des situations qu'ils subissent. Les exclusions de cours sans prise en charge éducative et pédagogique pensées en amont pour ré-inclure font aussi problème. Ce sont des exemples de ce que j'appelle l'autorité évacuée. Il s'agit d'un refus de l'exercer, alors que cette dimension éducative relève bien du travail des enseignants, de l'apprentissage de la vie sociale.

Quelles sont les mutations constatées en matière d'autorité ?

BR. Les conceptions et les pratiques de l'autorité sont en mutation. Il n'est plus possible d'exercer l'autorité comme autrefois. Il existe aujourd'hui un besoin de comprendre ce à quoi on obéit et d'être reconnu comme sujet humain. Mais dans un

monde où l'individualisme est une valeur de référence, certains refusent d'obéir à des normes communes en leur opposant leurs propres normes. C'est alors qu'il est essentiel de revaloriser la notion de collectif. L'autorité est une relation qui s'exerce dans un contexte où la place de chacun

« Poser un cadre éducatif clair et fiable garantissant le respect, la sécurité, les devoirs et les droits de chacun. »

est déterminée par son statut dans l'institution, au service de l'intérêt général.

Comment peut s'exercer l'autorité éducative dans une classe ?

BR. De mon point de vue, de nouvelles pratiques doivent être prises en compte par des enseignants, mais ils ont besoin d'y être formés. Il importe de poser un cadre éducatif clair et fiable garantissant le respect, la sécurité, les devoirs et les droits de chacun. Des lois fondamentales doivent être énoncées, qui s'appliquent à l'enseignant comme à l'élève. Tous les élèves ne peuvent pas se les approprier à la même vitesse. Il faut reconnaître une place à l'enfant tel qu'il est pour qu'il existe dans le groupe. Avec les élèves qui contestent ou refusent

l'autorité, toute la difficulté est de ne pas être dans la rigidité, d'être attentif à ce qu'ils sont capables de faire et de comprendre en s'appuyant sur leurs devoirs et leurs droits, de valoriser tout progrès même minime, tout en restant ferme sur les principes fondamentaux. L'autorité éducative,

c'est une posture où on s'efforce de garder des points de repères, d'aller au bout de la résolution d'un conflit,

de ne pas laisser tomber sa mission de faire apprendre les élèves. Il s'agit au final que l'élève reconnaisse l'influence bénéfique que l'enseignant exerce sur lui et consente à obéir, non qu'il se soumette. L'enjeu final est de maintenir le lien à l'élève pour qu'il s'engage dans un processus d'autorisation et d'autonomie, ne pas rejeter, ne pas exclure.

Ce qui veut dire que l'exercice de l'autorité est d'autant plus ardu que les élèves sont en difficulté ?

BR. Pas forcément ! Certains établissements à population scolaire sociologiquement équivalente s'en sortent mieux que d'autres. Cela est dû aux professeurs, à l'établissement. Les élèves savent d'ailleurs, au sein de chaque établissement, qui a de l'autorité et qui n'en a pas. L'autorité n'est ni

une fatalité, ni un mal nécessaire. Elle peut s'acquérir, se développer. Elle n'est pas innée. Tout le monde est à même de progresser sur le sujet.

Les enseignants doivent être davantage formés à ces principes ?

BR. « Qu'est-ce que l'autorité pour vous ? » On part des représentations des enseignants. Toutes les idées peuvent circuler pour ensuite clarifier les choses. Puis j'apporte des compléments théoriques. Enfin le travail s'effectue à partir d'études de cas ou d'analyses de situations. Il m'arrive très souvent de m'appuyer sur des situations que les stagiaires apportent eux-mêmes. Nous les déconstruisons avec des méthodes d'analyse. Nous ne cherchons pas des enseignants modèles, mais plutôt à dégager des principes d'action et des réponses possibles selon le contexte.

En quoi cet exercice est un enjeu majeur pour les enseignants ?

BR. Si les professions d'éducation et d'enseignement ne relèvent pas ce défi qu'est l'exercice d'une autorité éducative, le risque est que les responsables politiques confient à d'autres, dont l'éducation n'est pas la mission première, le soin de l'exercer. Les enseignants doivent revendiquer ce rôle social, ne pas s'en laisser déposséder. **PROPOS RECUEILLIS PAR FABIENNE BERTHET**



© DR

Démonter le ressort des inégalités scolaires

Le poids de l'origine sociale sur les performances des élèves est plus fort en France que dans tous les pays de l'OCDE : 1,7 fois plus élevé qu'en Finlande, 1,4 fois qu'au Royaume-Uni, 1,3 fois qu'en Allemagne (PISA 2013). Ce déterminisme insupportable se nourrit bien sûr d'un défaut de moyens et d'attention en direction de ceux qui ont le plus besoin. Mais Stéphane Bonnery, en étudiant les supports pédagogiques utilisés en classe, montre qu'il faut aussi chercher des clés dans le fonctionnement quotidien d'une école qui fonctionne trop souvent dans l'implicite et le pré-supposé.

Les manuels au feu, la maîtresse au milieu ?

Dans sa classe de CM2 de l'école Paul Langevin d'Ivry-sur-Seine, Justine Donnard est confrontée quotidiennement, comme beaucoup de ses collègues, à des questions lancinantes : « *Comment faire rentrer tous les enfants dans les apprentissages ? Quelle pédagogie mettre en œuvre pour faire réussir les élèves sans en laisser sur le carreau ?* ». En puisant dans les ressources et les débats professionnels offerts par le groupe de Paris du GFEN* dont elle est membre, cette jeune enseignante élabore peu à peu des démarches réflexives avec le souci constant de compenser les inégalités scolaires. Les manuels ? Justine les utilise très peu : « *les élèves s'en servent seulement en phase d'entraînement, principalement en français.* » Elle préfère proposer à ses élèves des situations de recherche qui visent à leur permettre de construire les concepts. « *Je leur demande beaucoup d'expliquer ce qu'ils*

font, de verbaliser leurs stratégies en alternant des phases de recherche individualisées et d'autres en groupes mixtes où collaborent des élèves de niveau hétérogène », précise Justine. En Histoire, par exemple, elle aborde la célèbre Controverse de Valladolid autour de l'esclavage en proposant aux élèves des sources historiques, des textes d'époque puis en les faisant dialoguer et même revivre les débats sous forme théâtralisée. Les albums comme ceux des éditions Rue du Monde ont leur place dans sa classe mais font l'objet d'un travail approfondi avec oralisation par la maîtresse, décryptage collectif de ce qui n'est pas dit dans le texte et explicitation des références culturelles. « *Je n'annule pas les inégalités* », conclut Justine, « *mais tous les élèves trouvent leur place dans la classe et l'estime de soi de chacun s'en trouve renforcée. On n'est plus dans la recherche de la bonne note et il n'y a pas de mauvais élève.* »

*Groupe français d'éducation nouvelle



« L'échec scolaire se joue sur des objectifs plus difficiles qu'autrefois »

STÉPHANE BONNERY

Membre de l'équipe ESCOL (éducation, scolarisation), Stéphane Bonnery est professeur des universités dans le département des Sciences de l'éducation de l'université Paris 8. Il étudie la construction des inégalités scolaires et culturelles durant l'enfance, entre socialisation familiale et socialisation scolaire. Ses travaux les plus récents portent sur les supports pédagogiques et le rôle qu'ils jouent entre les pratiques de transmission et celles d'appropriation.

Derniers ouvrages parus : *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*, (La dispute, Paris, 2015), *Des livres pour enfants. De la table de chevet au coin lecture, Aux frontières de l'école, Saint Denis*, (Presses universitaires de Vincennes, 2015)



© MIBR / ANSA

Quelles évolutions avez-vous observées dans les supports pédagogiques proposés aux élèves ?

SB. On constate des évolutions similaires pour tous les types de supports : les manuels scolaires,

« On demande donc à l'élève d'articuler des systèmes de sens différents. »

mais aussi les fiches pédagogiques prêtes à l'usage en maternelle. Idem pour les ouvrages de littérature jeunesse alors même que les éditeurs sont persuadés de faire un travail qui n'est pas du tout scolaire. Au fil du temps, sur la période 1945-2015, le support délivre de moins en moins la signification et ce qu'il faut savoir. Aujourd'hui, il est censé guider les enseignants et les élèves, par des activités sur documents qui doivent leur faire construire et formuler des savoirs. Les albums de littérature de jeunesse le plus utilisés en classe, eux, sont de moins en moins explicites et laissent le soin au lecteur de construire lui-même le sens de l'histoire. Le guidage de la compréhension se fait davantage par la présence d'indices et d'informations à prélever et à organiser dans une chaîne de sens. De fait, les supports sont aussi plus implicites en même temps que le contenu des pages laisse apparaître une augmentation très nette du nombre d'outils sémiotiques, de systèmes de représentation différents.

Des exemples ?

SB. Autrefois, dans un manuel, sur une double-page, on trouvait du texte et une ou deux images illustratives. Dans les albums, même chose, avec un texte et une image le plus souvent redondants. Aujourd'hui, dans n'importe quel manuel on a affaire à des textes de nature différente : textes qui disent le savoir, textes d'auteurs, articles de journaux, et à une diversité d'images et de documents : dessins, tableaux, cartes, frises chronologiques, camemberts... On demande donc à l'élève d'articuler des systèmes de sens différents. Dans les albums, le texte délivre des informations, l'image en délivre d'autres, parfois complémentaires, parfois contradictoires. Le lecteur doit décoder entre ce que le texte dit clairement et ce qu'il faut deviner ailleurs.

Quelles conséquences sur les inégalités scolaires ?

SB. Ces évolutions vont dans le sens d'une élévation des exigences faites aux élèves, mais les supports guident trop peu l'activité de ces derniers. L'échec scolaire se joue sur des objectifs plus difficiles qu'autrefois. D'autant que les savoirs deviennent de plus en plus conceptuels. Là où les élèves de CE2 devaient auparavant savoir raconter sous forme narrative la vie au temps des hommes des cavernes, on leur demande aujourd'hui de comprendre les

concepts d'évolution de l'espèce ou de sédentarisation. L'évolution est particulièrement frappante dans le premier degré. Il faut rappeler qu'il y a 70 ans, l'école primaire n'accueillait que des enfants de pauvres. Depuis, on a unifié le système avec un programme identique pour toutes les classes sociales en même temps que les exigences allaient croissant. Ce double défi est important à mesurer pour les enseignants, car la première chose pour lutter contre les inégalités est de se déculpabiliser, et de choisir les supports en connaissance de cause.

Faut-il alors en rabattre sur les ambitions de l'école ?

SB. Non, cette évolution est inexorable. Nous vivons dans une société où la culture est de plus en plus complexe et de plus en plus savante. Former les enfants à se confronter à cette culture élaborée relève bien de la mission de l'école.

« Il faut rappeler qu'il y a 70 ans, l'école primaire n'accueillait que des enfants de pauvres. »

Par contre, cela questionne la politique conduite et les moyens mis en œuvre pour ne pas laisser les enseignants isolés chercher seuls la solution à un problème qui travaille tout le système. De ce point de vue, l'élévation du niveau de recrutement des enseignants est plutôt une bonne chose à la condition que les conditions de forma-

tion soient réunies pour que les nouveaux professeurs ne soient pas encore plus dans la connivence avec des savoirs plus compliqués d'autrefois.

L'école a-t-elle le pouvoir de s'attaquer aux inégalités sociales ?

SB. Pour relever le défi, il faut déjà aller contre l'idéologie absurde selon laquelle la classe moyenne est majoritaire. Les chiffres de la DEPP montrent chaque année qu'entre 53 et 56% des élèves de l'école obligatoire ont des parents ouvriers, employés ou chômeurs. La majorité des élèves sont donc issus des classes populaires. L'école doit prendre en compte cette réalité au lieu de présupposer que les élèves sont prêts à fonctionner en tant que tels. L'idée de faire construire les savoirs aux élèves, ce n'est pas les laisser se débrouiller mais les accompagner. Lire en classe un album de Mario Ramos par exemple, c'est aider les élèves à découvrir le sens caché, leur donner les réfé-

rences culturelles indispensables pour comprendre. Pour ce faire, il faut aussi garder des objectifs raisonnables, ce qui n'est pas toujours le cas quand on voit la somme des disciplines et des contenus exigés au regard d'un temps scolaire qui a encore diminué avec la réforme des rythmes.

PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL

Des PROGRAMMES adaptés

Les nouveaux programmes de la maternelle sont entrés en vigueur à la rentrée. Adoptés à une large majorité par le Conseil supérieur de l'éducation au printemps, ils ont été nettement améliorés suite aux interventions des enseignants et aux remarques du SNUipp-FSU. Mais si la maternelle redevient une école à part entière, le ministère n'assure pas le service après vente. Les programmes n'ont pas été imprimés, la formation continue a été réduite à trois heures d'animation pédagogique, alors que les enseignants sont appelés à mettre en œuvre de nouvelles pratiques (lire page 62).

Un cycle unique pour une école bienveillante

Les nouveaux programmes repositionnent la maternelle au sein d'un cycle unique des apprentissages premiers dont la forme pédagogique repose sur la progressivité des apprentissages et l'adaptation au développement du jeune enfant. La place du langage, le rôle du jeu ou encore l'importance des activités physiques et artistiques y sont réaffirmés. Une manière de prendre en compte les grandes spécificités (voir infographie) d'une école maternelle définie comme « bienveillante » et où « les situations inscrites dans un vécu commun sont préférables aux exercices formels sous forme de fiches ». Ces spécificités sont ensuite déclinées en cinq grands domaines qui donnent une architecture aux objectifs à atteindre pour répondre aux attendus de fin de cycle.

Au cours de ces trois à quatre années de scolarisation, les besoins des enfants évoluent : « les récréations, l'accompagnement des moments de repos, de sieste, d'hygiène sont des temps d'éducation à part entière » affir-

ment les programmes qui invitent à « tenir compte des différences d'âge et de maturité au sein d'une même classe ». Enfin la question des transitions est abordée puisque l'école

maternelle est définie comme un lieu qui « construit des passerelles au quotidien entre la famille et l'école » mais aussi en continuité avec l'élémentaire.

3 spécificités



Une école adaptée aux jeunes enfants

- accueil des enfants et des parents
- accompagnement des transitions et travail en partenariat
- aménagement du temps et des espaces
- évaluation positive



Apprendre et vivre ensemble

- comprendre la fonction de l'école
- se construire comme personne singulière au sein d'un groupe



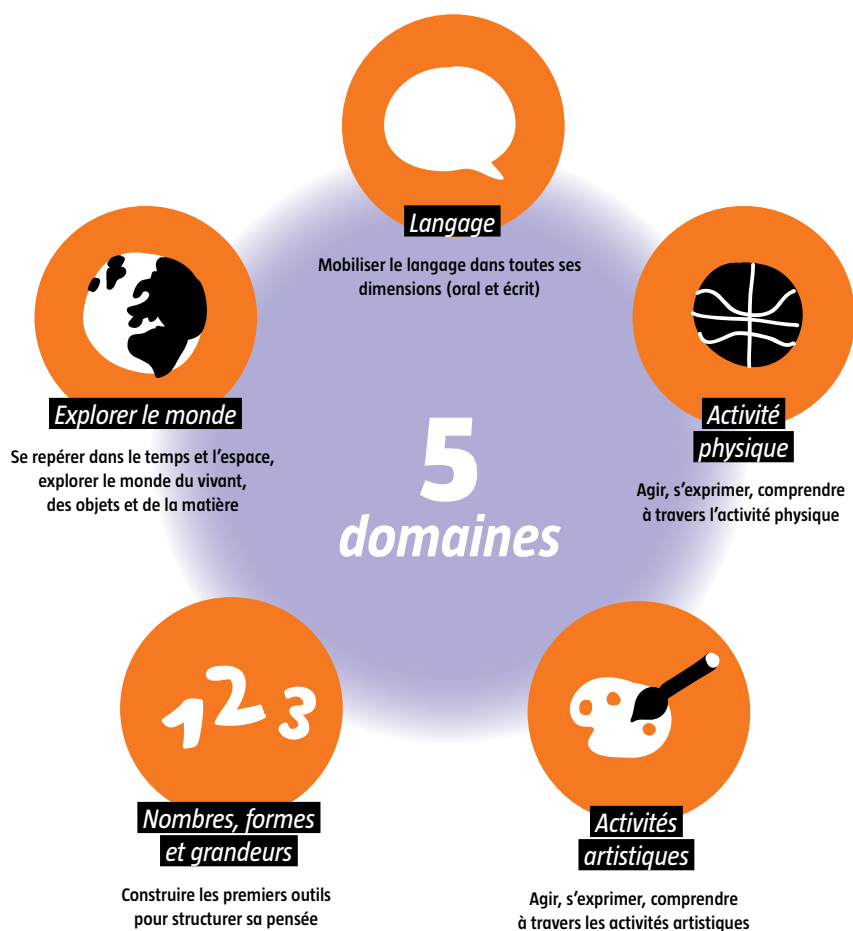
Des modalités particulières d'apprentissage

- en jouant
- en réfléchissant et en résolvant des problèmes
- en s'exerçant
- en se remémorant et en mémorisant



59

Ce sera finalement le nombre d'« attendus de fin de cycle » déclinés sur les cinq domaines d'apprentissage. Ils viendront définir les grandes compétences à atteindre, au lieu des 135 prévues initialement. Le CSP a ainsi tenu compte de la consultation des enseignants qui craignaient notamment que certains de ces attendus soient « inadaptés aux capacités des élèves ».



Et maintenant ?

Faire vivre de nouveaux programmes ne se décrète pas. Il va désormais falloir donner aux équipes enseignantes le temps, les moyens et les ressources pour les mettre « à leur main » dans le quotidien de la classe. C'est pourquoi le SNUipp-FSU demande qu'au plus vite, ces nouveaux textes soient envoyés sous forme de livret à chaque enseignante et enseignant de maternelle. Ils constituent un outil professionnel indispensable. Il demande aussi la diffusion de documents d'accompagnement efficaces et accessibles. Le ministère a annoncé qu'ils seraient réalisés, notamment dans les domaines du langage, du jeu, des activités physiques, du graphisme et des sciences. Il faudra aussi qu'un solide plan de formation continue voie le jour, alimenté par les travaux de la recherche, pour accompagner les enseignants dans la mise en place de démarches et de situations d'apprentissage que ces nouveaux programmes induisent. Enfin et surtout, une réelle réduction des effectifs par classe doit être engagée, pour redonner de la disponibilité aux enseignants, leur permettre de solliciter, reformuler, encourager les « *petits parleurs* », tous les enfants qui ont besoin de stimulation. ●

Activité physique, 4 nouveaux objectifs

Le domaine « *agir et s'exprimer avec son corps* » des programmes de 2008 est désormais remplacé par « *agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique* ». Besoin de mouvement, plaisir de l'effort, connaissance de son corps, lutte contre les stéréotypes, éducation à la santé... l'importance de l'activité physique est recon-

nue non seulement comme moyen d'expression mais aussi comme outil de construction de la personne. Les programmes préconisent des séances quotidiennes de 30 à 45 minutes environ organisées en cycles suffisamment longs pour que les enfants disposent d'« *un temps qui garantisse une véritable exploration et permette la construction de conquêtes*

motrices significatives ». Ils fixent quatre objectifs à ce domaine : agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets ; adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variées ; communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique ; collaborer, coopérer, s'opposer.

Langage à l'oral et à l'écrit

Les parties détaillées dédiées à la phonologie et à l'écriture ne doivent pas faire oublier les autres aspects du langage cités dans les programmes. C'est d'abord les situations de communication qui doivent être favorisées pour que « tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole [et] participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire ». Pour favoriser la compréhension, le texte invite à rechercher et encourager des « moments de réception qui sont des activités langagières à part entière » où les enfants travaillent mentalement sans parler. Dans les moments d'échange et de réflexion avec les autres, l'enseignant doit mettre en place « des situations d'évocation » pour entraîner progressivement les élèves à « mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui ». Mais la maternelle doit aussi offrir « une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication » notamment à travers la littérature de jeunesse. Les enfants doivent découvrir que « les signes écrits valent du langage » tant en réception qu'en production.

Oral

- Oser entrer en communication
- Comprendre et apprendre
- Échanger et réfléchir avec les autres
- Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique



Phono : oui mais pas trop

Après avoir été presque absente de la première version, la conscience phonologique est davantage détaillée dans celle-ci et inclut des propositions de mise en œuvre. Les enseignants sont invités à travailler les syllabes et les phonèmes « en les détachant du sens des mots ». Syllabes, puis sons-voyelles et enfin quelques sons-consonnes doivent être appréhendés à partir de jeux phoniques conduits au cours de séances courtes mais fréquentes et en petits groupes pour les élèves les plus en difficulté. Un amendement présenté par le SNUipp a été intégré dans les programmes



Écrit

- Écouter de l'écrit et comprendre
- Découvrir la fonction de l'écrit
- Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement
- Découvrir le principe alphabétique
- Commencer à écrire tout seul

afin que ces activités de phonologie ne soient pas trop envahissantes : « des jeux et activités structurées sur les constituants sonores de la langue n'occupent qu'une part des activités langagières ».

Écrire pour lire

Côté principe alphabétique, le texte rappelle fermement qu'« il n'y a pas de pré-lecture à l'école maternelle ». La compréhension de la relation entre lettres et sons passe donc par celle de la transformation de la parole en écrit « d'où l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit et non l'inverse, en maternelle. La progressivité de l'apprentissage nécessite donc, dans l'enseignement, de partir non pas de la lecture mais de l'écriture. » Les programmes insistent donc sur la production d'écrits avec l'aide de l'adulte puis des essais d'écriture de mots du type « écriture approchée » pour arriver en fin de cycle à des productions autonomes d'écrits. Cette approche expérimentée mais pas généralisée à l'école maternelle reflète la complexité de la démarche d'écriture qui selon le texte ne doit pas isoler « les trois composantes de l'écriture : la composante sémantique (le sens de ce qui est écrit), la composante symbolique (le code alphabétique) et la composante motrice (la dextérité graphique). »

Évaluation : observer et interpréter d'abord

L'école maternelle est « une école qui pratique une évaluation positive » annoncent les programmes. Les attendus de fin de cycle fixent en effet un horizon pour la fin de la grande section et non des items qui seraient à évaluer régulièrement dans les premières années de la scolarité. Un encouragement à ne pas multiplier les grilles à renseigner et les évaluations formelles car, dit le texte, l'évaluation réside dans « l'observation et l'interprétation de ce que chaque enfant dit et fait », et doit permettre à chacun « d'identifier ses réussites » et de « mesurer ses progrès ». Selon le texte, elle n'est pas « un instrument de prédiction ni de sélection » mais « un outil de régulation » du travail des enseignants. Il laisse d'ailleurs aux équipes d'école le soin de définir les modalités de mise en œuvre de cette évaluation et de sa communication aux familles. Une manière de lever la pression évaluative qui pouvait aussi peser sur la maternelle. Le texte précise par ailleurs qu'en « manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité ». •



Des activités artistiques ouvertes sur le spectacle vivant

Pas d'éléments de progressivité pour ce domaine qui se décline en trois grands objectifs - développer du goût pour les pratiques artistiques ; découvrir différentes formes d'expression artistique ; vivre et exprimer des émotions - autour de trois types d'activités :

les productions plastiques et visuelles (dessin, graphisme décoratif, compositions plastiques...), le travail sur les univers sonores (comptines et chants, découverte d'instruments, écoute...) et la pratique des arts du spectacle vivant.

Explorer le monde, le numérique aussi

Avec la sortie de « *nombres, grandeurs et formes* » - qui devient un domaine à part entière - et l'entrée du numérique, le domaine « *Explorer le monde* » se concentre exclusivement sur le repérage dans le temps et l'espace et sur la découverte du vivant, des objets et de la matière. Les programmes préconisent que les élèves soient très tôt en contact avec les nouvelles technologies « *pour en comprendre l'utilité et les utiliser de manière adaptée* ». Ils proposent notamment des activités de recherches internet ciblées ou de communication à distance avec d'autres enfants.

Vivre ensemble : une communauté d'apprentissage

« *Apprendre ensemble et vivre ensemble* », c'est un enjeu central des nouveaux programmes qui les distinguent en cela nettement des précédents. La formule remplace la version plus fermée du « *vivre ensemble* » de 2008 où il n'était question que « *d'apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conformes à la morale* ». Ici, c'est à travers les interactions avec ses pairs dans le cadre de projets ou de tâches partagées que les enfants devront « *acquérir le goût des activités collectives* » et prendre « *du plaisir à échanger et confronter son point de vue à celui des autres* ». C'est alors que « *la classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde.* » De la même façon, « *le devenir élève* » qui était central dans les précédents programmes, se déploie désormais sur l'ensemble du cycle et « *l'enfant est appelé à devenir élève, de manière très progressive* ». ●



© GADREU / N&A

Langage oral : enjeux, progression et activités

Pour Véronique Boiron, l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle est fondamental. En entrant en petite section, l'enfant continue d'apprendre à parler. Il va devoir non seulement apprendre à comprendre le maître et à se faire comprendre par lui, mais aussi par ses pairs. Par les activités langagières du maître, l'élève va comprendre et utiliser le langage de l'école. Contrairement au langage quotidien, l'apprentissage du langage scolaire nécessite un enseignement programmé.

Des ateliers hebdomadaires à Bordeaux

Stella Dimitri est enseignante à Bordeaux à la maternelle Jean Monnet, école qu'elle qualifie d'« orpheline » (sortie du dispositif Zep), dans un quartier difficile, mais où les effectifs sont réduits. Avec sa classe de grande section, elle aborde l'apprentissage du langage sous forme d'ateliers hebdomadaires, autour d'un album ou d'un sujet d'étude. Les élèves sont répartis en petits groupes homogènes de 5-6, entre les grands et les petits parleurs, le critère de répartition reposant davantage sur la facilité de prise de parole des enfants que sur la qualité de leur langage. Les groupes « *grands parleurs* » sont amenés à réfléchir sur l'implicite. Alors qu'avec les groupes « *petits parleurs* », l'explicite sera

davantage travaillé. En cas d'arrivée dans la classe d'élèves allophones, « *non parleurs* », il faudra travailler la compréhension des demandes de l'enseignante. À l'issue de chaque atelier, un bilan des recherches est communiqué à l'ensemble du groupe classe, où il s'agit de verbaliser tout ce qui a été trouvé. En lien avec le projet d'école, ces ateliers sont proposés par l'équipe enseignante à tous les élèves, y compris les tout petits. Même si pour des raisons pratiques d'organisation chaque enseignante intervient sur sa classe, le travail de préparation et de programmation est collectif. Une attention toute particulière est portée au niveau de langage du maître (emploi des mots justes, pas de périphrase, double négation...).



© MIBR / ANA

« Le langage doit faire l'objet d'une programmation. »

VÉRONIQUE BOIRON

Formatrice à l'ESPE d'Aquitaine, Véronique Boiron est enseignante chercheuse en sciences du langage et en didactique du français. Elle a collaboré à de nombreux travaux sur le langage oral en maternelle, l'entrée dans l'écrit, et la compréhension des albums et des récits de fiction. Elle a récemment publié « Pratiques de lecture d'albums de littérature de jeunesse dans deux classes de petite et moyenne section de maternelle ». Elle intervient sur l'enseignement du langage oral à l'école maternelle.

Quels sont les enjeux du langage oral pour le développement de l'enfant et pour les apprentissages à l'école maternelle ?

VB. Le rôle du langage oral à l'école maternelle est fondamental pour le développement psychologique de chaque enfant, dans la mesure où le langage donne forme à la pensée de chacun. Le langage oral donne accès à sa propre pensée et à celle d'autrui. Les activités langagières orales au sein du groupe classe favorisent ainsi le développement de la pensée individuelle et collective. Le langage est un outil permettant à l'enfant de comprendre le

monde et les autres. Lorsque dans une classe de petite section, environ 1/3 du groupe ne parle jamais, il est difficile pour le maître d'avoir accès à l'activité fondamentale de ces enfants, ce qu'ils comprennent, ce qu'ils savent, ce qu'ils pensent. Concernant les apprentissages, l'enjeu principal du langage oral à l'école maternelle est qu'il permet à l'enfant de structurer le monde. Progressivement, grâce au langage, l'enfant va comprendre le monde dans lequel il évolue. En multipliant les expériences langagières, il va rentrer dans une culture et devenir acteur culturel. Le langage permet à l'enfant de s'extraire de l'ici et maintenant.

Quelles sont les spécificités et les difficultés des usages scolaires du langage ?

VB. Pour de nombreux enfants, le langage de l'école est difficilement compréhensible parce qu'il ne s'apprend pas de façon « naturelle » dans les activités du quotidien. Les usages scolaires du langage construisent effectivement un rapport intellectualisé au monde, en faisant principalement référence à l'écrit, contrairement à la plupart des usages de la vie quotidienne. A l'école, le langage oral n'est finalement

pas très éloigné du langage scriptural. Les usages scolaires du langage construisent un autre rapport à la langue, différent du langage quotidien, naturel. En mettant le monde à distance, ils le réorganisent. La difficulté principale tient alors au fait que les usages scolaires ne sont pas explicites. Dans les classes, ils ne font que très rarement l'objet de verbalisation. Or à l'école, l'enfant doit non seulement savoir dire ce qu'il sait, mais aussi comment il sait. Comme de nombreux enfants ne perçoivent pas le but des apprentissages, ils vont très rapidement se retrouver en difficulté pour apprendre.

« Le langage est un outil permettant à l'enfant de comprendre le monde et les autres. »

Comment aider les élèves à s'approprier progressivement le langage scolaire pour mieux apprendre à l'école ?

VB. En entrant à l'école, l'enfant continue d'apprendre à parler. Dans le même temps, il va aussi devoir apprendre à comprendre le maître et à se faire comprendre par lui. Pour aider les élèves à mieux apprendre à l'école, le langage doit impérativement faire l'objet d'une programmation. Ce sont des apprentissages longs et progressifs à mettre en place. Aussi une véritable réflexion doit être menée au sein de chaque équipe enseignante sur les activités langagières à mettre en œuvre, et selon quel rythme, afin que tous les enfants puissent s'approprier les usages scolaires du langage. Il ne doit pas y avoir d'improvisation possible. Au cours d'ateliers réguliers, en petits groupes d'élèves, organisés autour d'une activité partagée (jeux de société, dessins, histoire à inventer, observation et comparaison d'objets...), le maître va parler avec les élèves et les engager à échanger entre eux. Ces échanges langagiers sont primordiaux pour le développement de la pensée, l'activité intellectuelle de chaque élève étant stimulée.

Quel est le rôle du langage du maître dans l'apprentissage d'un langage de plus en plus élaboré ?

VB. L'activité langagière du maître doit permettre à l'élève de comprendre ce qu'est l'école, ce qu'on y apprend et comment on y apprend. Le langage du maître doit nécessairement être élaboré, donc être différent du langage quotidien. Il doit être contrôlé (être en capacité de parler moins vite, de faire des phrases moins longues...). Mais il doit toujours tendre vers un langage de haut niveau. Le langage oral du maître a une forme quasiment écrite de par sa structure complexe. Ce qui caractérise le langage du maître, c'est sa capacité à reformuler. Un mot ne renvoie pas à un seul objet et inversement. L'enfant est tout le temps placé en situation de recherche de signification. D'où un intérêt pour les apprentissages. Le langage du maître fait entendre différentes manières de dire, d'exprimer une signification. L'enfant s'inscrit alors dans différentes pratiques langagières. Le langage du maître agit comme un accélérateur sur la pensée des élèves, en leur permettant de réfléchir, de comprendre, de répondre et donc d'apprendre.

PROPOS RECUEILLIS PAR VALÉRIE KOWNACKI

« Le langage doit impérativement faire l'objet d'une programmation. »



© CLOUÏ / ANAA

Apprentissages à l'école : avec le temps...

Alors que se mettent progressivement en place de nouveaux programmes et une réorganisation des cycles d'apprentissage, Viviane Bouysse interroge la gestion du temps, ou plutôt « des » temps de l'école, de leur organisation et de leur utilisation par les enseignants. Un facteur temps qui a fait par ailleurs l'objet d'une étude détaillée dans le cadre de la recherche coordonnée par Roland Goigoux sur les différentes activités de la lecture-écriture.

Les temps sont comptés

Quel temps passé pour les différentes activités de lecture-écriture ? Quel tempo pour introduire les différentes correspondances lettres-sons dans la classe ? La récente enquête « Lire écrire » dirigée par Roland Goigoux introduit le facteur temps peu traité jusque-là. Les soixante chercheurs impliqués dans le suivi de 130 classes de CP ont pu mesurer par exemple que le temps passé à la lecture et à l'écriture était de 7 heures 22 en moyenne par semaine. L'enquête dresse le décompte précis des différentes activités pratiquées ainsi que leur lien avec les compétences des élèves. Ainsi les pratiques d'encodage influencent positivement l'ensemble des performances des élèves et ceux qui y consacrent plus de 45 minutes par

semaine ont de meilleurs résultats que les autres. Par contre, il ne servirait à rien de consacrer plus de 15 minutes par semaine aux activités d'écriture sous la dictée. Les chercheurs observent un effet de seuil au-delà duquel écrire sous la dictée n'aurait pas plus d'impact sur les élèves. Mais le temps ce ne sont pas que des durées, c'est aussi le rythme des apprentissages. L'équipe de chercheurs a ainsi montré que le tempo de certains apprentissages influence significativement les performances. Ainsi par exemple, étudier trop peu de correspondances entre graphèmes et phonèmes pendant les neuf premières semaines de classe nuit aux élèves les plus faibles. Il est plus efficace d'en étudier entre 14 et 15.

Vidéos des conférences de présentation des résultats de la recherche sur <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>



© MIRA / ANA

« Trois ans pour déployer autrement les séquences d'apprentissage »

VIVIANE BOUYASSE

Viviane Bouysse est inspectrice générale de l'éducation nationale depuis 2005 ; à des titres divers, « actrice » et observatrice de l'école primaire depuis 1972.

Vous questionnez ce que l'on fait du temps à l'école pour les apprentissages et ce que le temps fait aux apprentissages. Que voulez-vous dire ?

VB. Je souhaite simplement aider à déplacer le regard. Le temps est invoqué comme une « norme » alors que je veux le voir comme un « matériau » à travailler. Les enseignants éprouvent le temps comme une contrainte, voire un carcan. Ils sont pris par ce que le temps fait à l'enseignement : prendre en compte des horaires, construire un emploi du temps, respecter des échéances... Occupés à « courir après le temps », Ils se demandent peu en quoi et comment le temps travaille les apprentissages de leurs élèves. On ne saurait leur en faire grief : la dimension du temps telle que je l'aborde n'est pas travaillée en formation. Le temps est une catégorie de la pensée très abstraite, très complexe. Quand on l'analyse en composantes, on trouve des voies opérationnelles pour faire le lien entre temps et apprentissages. Ceux-ci s'organisent dans le temps long d'un parcours scolaire et le temps court de la journée scolaire ; l'ordre renvoie aux programmations et progressions qui ont besoin d'une certaine quantité de temps pour s'installer « durablement » ; au-delà des phases de découverte et de structuration, il faut des entraînements, des transferts, des révisions. Ils s'enchaînent avec des moments forts et des moments moins exigeants,

des moments longs et des moments courts ; une journée est d'autant mieux vécue qu'elle est bien « rythmée ». Les élèves ont besoin de récurrences (l'ordinaire) mais les faits rares qui réenchangent le quotidien sont aussi bienvenus (l'occasionnel).

Le temps de classe est-il toujours un temps utile aux apprentissages ?

VB. Y a-t-il des moments totalement vides d'apprentissage ? On peut en douter, d'autant que l'on sait aujourd'hui l'importance des apprentissages incidents ou implicites, ceux qui se font sans qu'on les ait voulus, planifiés, programmés. Les enfants-élèves apprennent toujours quelque chose, mais ce quelque chose est-il bien ce que l'on aimerait les voir apprendre ? On dit parfois qu'ils apprennent l'ennui et certains trouvent même que c'est important ; l'ennui peut conduire à entrer en soi pour y trouver ce qui manque « dehors », à développer son imaginaire... On parle aussi de « résignation apprise » pour les élèves qui intègrent une forme d'incapacité à réussir. Ils apprennent aussi des ruses pour échapper à certaines contraintes. Il y a aussi des tâches peu fécondes à l'école, qu'on dit « occupationnelles » et qui

encombrent le temps sans être utiles aux apprentissages. Il en va ainsi des travaux sur fiches, des exercices à trous, etc.

La lente mise en place des cycles a montré la résistance du système à laisser le temps qu'il faut aux élèves. Pourquoi cette difficulté ?

VB. Qu'est-ce que « laisser le temps qu'il faut aux élèves » ? Il y a deux manières d'envisager le sujet. Une manière qui me semble-t-il a été dominante : trois ans, cela donne du temps et autorise à retarder certains apprentissages, à reporter certaines exigences. On attend que les élèves soient « prêts ». Mais quand les aide-t-on à se préparer, c'est une autre histoire quand on croit que la maturité, ce temps énigmatique, y pourvoira. À reculer sans cesse les « débuts » on fait peser un poids très fort sur l'année de fin de cycle qui affronte la date-butoir des « attendus de fin de cycle »... que l'on n'a plus le temps d'atteindre. Une autre manière a émergé ces dix dernières années et qui n'est pas toujours clairement perçue : trois ans, cela donne du temps pour déployer autrement les séquences d'apprentissage, pour les « étaler » en quelque sorte de telle manière que l'on complexifie progressive-

ment la façon d'aborder les difficultés en se donnant ainsi le temps de les traiter.

Comment accueillez-vous les nouveaux programmes de maternelle ?

VB. Toute lecture, même d'un « texte officiel », est interprétation. Pour moi, la rupture est essentiellement dans la première partie du texte : il y a là une clarification de l'identité de l'école maternelle qui la distingue de l'école « primarisée » qu'elle est devenue sans l'assimiler à une garderie, à une institution du « laisser grandir ». C'est le point d'équilibre qu'il faut trouver. Cela s'exprime dans le discours sur la pédagogie attendue ; cela s'exprimera aussi dans les formes d'évaluation proposées pour cette première école. D'un point de vue plus didactique, deux nouveautés sont à prendre très au sérieux : la place de l'écriture (essais d'écriture, dictée à l'adulte) et la conception des premiers travaux sur les nombres. Pour le reste, même si le texte ne comporte guère de nouveautés, c'est tout de même une invitation à relire ses pratiques pour chaque professeur des écoles. Les ressources d'accompagnement y aident peut-être mieux car elles sont plus détaillées. Elles méritent vraiment de l'attention, pour leur richesse qui est de pure « vérité » car elles doivent tout aux pratiques de certains maîtres et maîtresses qui ont été bien accompagnés.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCIS BARBE

« Il y a là une clarification de l'identité de l'école maternelle. »



© MIRA / ANA

« Des programmes plus lisibles et plus opérationnels »

ALINE BECKER

secrétaire générale adjointe du SNUipp-FSU

Vous avez porté une appréciation favorable aux nouveaux programmes de maternelle, pourquoi ?

AB. Ils ont été votés à une large majorité au Conseil supérieur de l'éducation parce qu'ils vont dans le bon sens. La consultation sur un temps banalisé, les remarques du Snuipp-FSU, ont permis de nettes améliorations. Au cours du CSE nous avons pu les faire encore évoluer, notamment sur l'évaluation pour qu'elle repose sur l'observation et ne prenne pas la forme d'une évaluation systématique des élèves qui n'a pas de sens en maternelle. Concernant le langage, le Snuipp a déposé un amende-

distinguent plus clairement la progressivité des apprentissages correspondant aux différents âges de l'élève en tenant compte de la spécificité des tout petits.

Ces programmes sont entrés en vigueur à cette rentrée. Les conditions de leur mise en œuvre vous semblent-elles assurées ?

AB. Nous sommes satisfaits qu'ils soient en rupture avec ceux de 2008, mais ils risquent de mettre beaucoup de temps à entrer en application si les PE ne sont pas accompagnés pour se les approprier. Le ministère a envoyé un très

mettre à leur main. Il est particulièrement choquant de constater ce manque d'engagement pour la maternelle. Le ministère doit redonner toute son importance aux premières années de la scolarité. Il est encore temps de fournir aux écoles les programmes et documents d'accompagnement, de mettre en place un véritable plan de formation continue avec des stages remplacés de plusieurs jours.

On parlait d'une école maternelle en voie de primarisation. Les nouveaux programmes changent-ils la donne ?

AB. Oui tout à fait. Ils s'inscrivent dans une redéfinition du périmètre de la maternelle qui replace la grande section sur le cycle 1. Ils redéfinissent des modalités d'apprentissage spécifiques aux jeunes enfants, insistent sur la nécessité de partir du vécu de l'enfant et mettent en garde contre les exercices formels sous forme de fiches qui s'étaient trop développés en grande section. La spécificité de la maternelle y est aussi réaffirmée à travers la place qui est faite aux interactions entre les élèves. Le vivre ensemble se traduit par « apprendre ensemble » tout au long du cycle, dans des activités dont le but est accessible et qui conduisent à confronter les points de vue. Cette démarche amène l'enfant à progressivement devenir élève, alors que les programmes de 2008

insistaient sur cet aspect uniquement lors de la première année.

Qu'est-ce que cela peut changer pour le travail des enseignants ?

AB. Ces programmes suggèrent de nouvelles pratiques autour des modalités d'apprentissage qui s'appuient davantage sur le groupe classe, mais aussi sur les contenus qui ont été repensés. Il n'existe pas d'automatisme entre ce qui est prescrit et le travail réel qui peut en découler. Les changements de pratiques doivent être à la fois impulsés et accompagnés. On ne peut pas demander aux enseignants de tout réinventer chaque jour. Il est nécessaire de s'appuyer sur ce qui est déjà conceptualisé, en particulier par la recherche en éducation, mais aussi par la confrontation et les échanges de pratiques professionnelles. Cela nécessite du temps pour mener la réflexion en équipe. Il faut aussi de la formation pour avoir accès aux avancées de la recherche. C'est le sens de l'appel du SNUipp-FSU pour un grand plan de développement de la recherche sur l'école maternelle lancé avec plus de cinquante chercheurs. C'est aussi pour impulser un nouvel élan pour le travail en maternelle qu'il propose aux enseignants de rencontrer des chercheurs, que ce soit à l'université d'automne ou dans les colloques qu'il organise. **PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO**

« On ne peut pas demander aux enseignants de tout réinventer chaque jour. Il est nécessaire de s'appuyer sur ce qui est déjà conceptualisé, en particulier par la recherche en éducation. »

ment pour que la phonologie et la découverte du code alphabétique qui prenaient trop de place, soient relativisées, elles n'occupent plus qu'une part des activités langagières. Ces programmes nous semblent plus équilibrés dans leur longueur avec 28 pages alors qu'il y en avait 70 initialement et parce qu'ils définissent clairement les domaines d'apprentissages ; plus lisibles dans les attendus de fin de cycle et plus opérationnels car ils

mauvais signal en ne leur fournissant pas ces programmes sous format papier. Il n'a même pas été prévu un exemplaire par école. C'est pourtant un outil professionnel indispensable. Il a fallu les imprimer, quelques jours seulement avant les vacances d'été. Beaucoup n'en ont eu connaissance qu'à la rentrée. Quant à la formation continue, ce ne sont pas les trois heures d'animation pédagogique qui leur permettront de les



PHILIPPE MEIRIEU

Professeur des universités en sciences de l'éducation, Philippe Meirieu a été instituteur puis professeur de collège et de lycée. Il a dirigé l'Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF) de l'université Lumière-Lyon 2. Il a participé à la création des IUFM et dirigé celui de Lyon pendant 5 ans. Depuis 2010, à côté de ses activités universitaires, il est vice-président de la région Rhône-Alpes délégué à la formation tout au long de la vie.

© MIRA / ANA J

BIBLIO

- « L'école, mode d'emploi », « Apprendre... oui, mais comment » font partie des ouvrages les plus connus de Philippe Meirieu et sont régulièrement réédités.
- Parmi ses derniers ouvrages, il a publié en 2012 « Korczak : pour que vivent les enfants » (littérature de jeunesse, Rue du Monde), « Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés » en 2013 (ESF), et « Le Plaisir d'apprendre » en 2014 (Autrement).
- Cette année, sont sortis « Apprendre, c'est quoi ? » (L'Aube), « Aider nos enfants à réussir... à l'école, dans leur vie, pour le monde » (Bayard) et « Où vont les pédagogues ? » (collectif sous la direction de Jean Rakovitch chez ESF).

www.meirieu.com

« Conjuguer ensemble la transmission des savoirs et l'émancipation des sujets »

Vous affirmez que le XXI^e siècle voit s'achever des changements sociétaux décisifs. Lesquels ?

PM. J'ignore si ces changements s'achèvent, mais, de toute évidence, nous vivons une période de mutations importantes : il y a d'abord, bien sûr, la mondialisation économique et financière, l'explosion du numérique, l'emprise médiatique et publicitaire dans un néolibéralisme décomplexé... Mais on assiste aussi, dans nos sociétés occidentales, à la montée de l'individualisme social et à la fragilisation de toutes nos institutions, associée, d'ailleurs, au développement de phénomènes claniques, plus ou moins intégristes. Il y a également un accroissement inévitable, dans ce cadre, des inégalités ainsi que le développement de dispositifs de contrôle technocratique pour endiguer les forces centrifuges libérées par la disparition des grands récits et l'absence d'une alternative politique visionnaire...

Comment ces changements interpellent-ils l'école ?

PM. Au moins sur deux plans. D'une part, l'institution scolaire est menacée dans son principe même et, à terme, elle pourrait bien se dissoudre dans une multitude d'organisations disparates sur un marché éducatif débridé. D'autre part, nos élèves pris dans les filets de la pulsion consummatrice ont de plus en plus de mal à entrer dans nos exigences scolaires : perte d'attention, difficultés pour accéder au plaisir d'apprendre et à la joie de comprendre... toutes choses aggravées, bien sûr chez les enfants qui ne bénéficient pas d'un environ-

nement familial et social capable de contrecarrer les effets de cet environnement.

Parmi ces changements, vous évoquez celui du statut de l'enfant, celui de l'enseignant s'en trouve-t-il changé lui aussi ?

PM. Fondamentalement non : l'enseignant doit garder comme mission la transmission des savoirs et, dans le même mouvement, l'émancipation des sujets. L'essentiel étant, bien sûr, l'expression « dans le même mouvement » : transmission et émancipation doivent se conjuguer ensemble. Mais c'est là, pré-

cisément, que le bât blesse : l'enseignant est, aujourd'hui, assigné à une transmission préalable dont on veut juger les effets au plan strictement quantitatif et contrôler les acquisitions en termes de pure « efficacité ». Cette évolution me paraît très dangereuse et l'on en voit, dans certains pays, les effets catastrophiques : on ne prépare plus les élèves qu'à réussir les tests qui évaluent le système.

La refondation de l'école s'imposait donc, dites-vous, mais répond-elle à ces enjeux ?

PM. Dans son principe oui... mais, dans sa mise en œuvre, je crains que les questions de « fonctionnement » prennent le pas sur les finalités. D'autant plus que la temporalité avec laquelle les questions sont traitées fait qu'on oublie la précédente et qu'on se focalise sur l'actualité, perdant ainsi la vision d'ensemble. Ainsi

« On ne prépare plus les élèves qu'à réussir les tests qui évaluent le système. »



Éducation morale et civique et laïcité

nous ensablons-nous souvent dans des problèmes techniques et organisationnels sans les référer suffisamment aux objectifs prioritaires qui devraient être les nôtres : l'accès de tous les enfants à la pensée réfléchie et à ce qui, dans notre culture, permet de penser le monde et de se penser aujourd'hui et demain dans le monde.

Vous en faites donc une question politique, au sens où c'est la fonction de l'école dans la société qui doit être réinterrogée. De quelle manière ?

PM. Oui, absolument. Et, pour dire les choses de façon sans doute un peu caricaturale, il me semble que le choix qui se présente à nous est : soit une école

qui court après le fonctionnement social et perd son âme en développant la concurrence scolaire et managériale à tous les niveaux, soit une école qui assume sa fonction de « résistance » et développe délibérément des pratiques de coopération, tant au plan social (avec ses partenaires), qu'au plan institutionnel (dans le travail en équipe et la mutualisation) et au plan pédagogique (par la promotion de l'entraide et du travail coopératif).

qui court après le fonctionnement social et perd son âme en développant la concurrence scolaire et managériale à tous les niveaux, soit une école qui assume sa fonction de « résistance » et développe délibérément des pratiques de coopération, tant au plan social (avec ses partenaires), qu'au plan institutionnel (dans le travail en équipe et la mutualisation) et au plan pédagogique (par la promotion de l'entraide et du travail coopératif).

Si l'accès à l'école s'est démocratisé, pourquoi peine-t-elle encore à faire réussir tous les élèves ?

PM. D'abord, parce que nous ne sommes pas d'accord sur ce que c'est que « réussir » : est-ce accéder aux meilleures écoles, aux meilleures options et filières pour engager prématurément une « stratégie de carrière », ou bien est-ce chercher le moyen de donner du sens à sa vie et de prendre des responsabilités dans un collectif ? Chacun d'entre nous est même clivé dans sa vie personnelle, pris entre le souci légitime

de garantir un avenir institutionnel protégé pour ses propres enfants et sa vision de l'avenir pour tous. Et nous ne sortirons de ce clivage que par un projet politique fort qui nous permettra de nous exhausser au-dessus de nos intérêts individuels... Maintenant, bien sûr, la question se pose aussi aux plans organisationnel et pédagogique : sommes-nous prêts à réorienter nos efforts - y compris financiers - sur les élèves les plus défavorisés et comment ? Sommes-nous prêts aussi à revisiter certains de nos « lieux communs pédagogiques » (l'épanouissement de chacun, l'individualisation des apprentis-

« Sommes-nous prêts à réorienter nos efforts - y compris financiers - sur les élèves les plus défavorisés et comment ? »

Les leçons des pédagogues d'hier

« Nous avons beaucoup de choses à apprendre à leur contact : redécouvrir sans cesse leur optimisme constitutif face à l'enfant, en particulier, et à l'humain en général ; nous ressourcer en voyant leur inventivité fantastique, tant en termes d'institutions que de dispositifs ; nous apprendre à interroger les représentations qui « vont de soi » (comme celle de la classe homogène d'élèves de même âge et de même niveau qui font tous la même chose à la fois) ; nous libérer au regard des contraintes que nous nous donnons souvent à nous-mêmes sans que personne ne nous les impose vraiment... Et puis, les grandes figures de la pédagogie témoignent souvent, de manière exceptionnelle, des paradoxes éducatifs auxquels nous sommes quotidiennement confrontés : tenir compte des différences sans y enfermer quiconque, garantir l'avenir du groupe et n'en exclure pourtant personne, donner du sens aux savoirs sans s'assujettir à la demande de l'enfant, favoriser le développement de sa liberté sans renoncer aux contraintes fécondes, etc. Qui peut dire qu'il n'est jamais confronté à ces questions et n'a rien à apprendre sur ces sujets de l'histoire de la pédagogie ? »



« Un projet éducatif sociétal qui garantisse le droit à l'éducation pour tous et privilégie la coopération sur la concurrence, la formation de "l'enfant citoyen" à la docilité de l'enfant soumis et consommateur. »

sages, la liberté d'expression de l'enfant, etc.) pour en débusquer les implicites, souvent contradictoires, et réinterroger des pratiques qui reproduisent des inégalités? L'épanouissement de l'enfant par exemple, est-ce la contemplation des aptitudes qui s'éveillent ou l'effort pour ouvrir de nouveaux horizons et mieux outiller les personnes?

L'école, « une institution vétuste », la seule faute d'une « technocratie » qui s'opposerait à la « démocratie scolaire » comme vous le suggérez, ou bien les « pédagoges » doivent y prendre leur part de responsabilité?

PM. Je ne crois pas avoir trop cédé à la simplification et à la désignation facile de boucs-émissaires. Il me semble avoir toujours tenté de montrer que les responsabilités étaient partagées. Ne serait-ce que parce que je suis convaincu, comme le dit mon collègue genevois Walo Hutmacher, que « pour pouvoir faire partie de la solution, il faut se savoir faire partie du problème ». Ainsi, dès mes premiers travaux, j'ai observé les pratiques de groupe suggérées par les « pédagoges » et montré qu'elles pouvaient être considérées comme une manière de « faire émerger plus vite les futurs chefs » ou bien de préfigurer une société plus juste... De même pour la pédagogie différenciée: j'ai toujours plaidé qu'« il faut beaucoup de chemins pour arriver en haut de la montagne », tout en combattant les visions mécaniques et behavioristes de la différenciation.

Mais la « logique institutionnelle » a été la plus forte et la « machine-école » a souvent transformé la différenciation des parcours en différenciation des objectifs, ce qui légitime des systèmes de tri et équivaut à un renoncement. Nous n'avons pas réussi à faire entendre la nécessité de prendre en compte les différences pour accéder à l'égalité, peut-être parce que cela contredit la vision sociale dominante.

La pédagogie serait-elle devenue suspecte ?

PM. Dans l'opinion publique et même chez certains intellectuels, on ne connaît généralement le travail des « pédagoges » qu'à travers les caricatures qu'en font leurs adversaires: selon ces derniers, ils seraient des admirateurs inconditionnels et béats de l'expression spontanée de l'infantile, hostiles à toute contrainte, réfractaires à toute culture et récusant toute autorité! C'est là une vision absurde et malhonnête, mais que nous n'avons sans doute pas su, suffisamment, déconstruire à temps et qui a pu être entérinée par quelques zélotes manquant de discernement.

Alors la pédagogie peut-elle encore changer l'école ?

PM. Disons plus modestement que la pédagogie peut changer dans l'école et préfigurer un changement plus important, celui d'un projet éducatif sociétal qui garantisse le droit à l'éducation pour tous et privilégie la coopération sur la concurrence, la formation de « l'enfant citoyen » à

la docilité de l'enfant soumis et consommateur. D'autant plus que, malgré ce que certains laissent croire, la pédagogie coopérative ne délaisse pas les contenus culturels, mais elle leur donne sens et facilite leur appropriation. Elle n'est en rien une pédagogie « laxiste », tout au contraire: elle incarne la nécessité du dépassement de soi.

Comme le disait Albert Jacquard, « la vraie réussite n'est pas d'être meilleur que les autres, elle est de devenir meilleur que soi-même ». Elle ne signifie pas, non plus, l'abandon de moments nécessaires de formation à l'écoute du maître et à la formalisation des savoirs, mais l'articulation raisonnée de ces moments avec des temps d'exploration et de découverte. Bref, c'est une pédagogie de l'exigence, de la réconciliation de l'effort et du plaisir, de la responsabilité de chacun avec la progression de tous...

Avec quels enseignants peut-elle le faire ?

« Une pédagogie de l'exigence, de la réconciliation de l'effort et du plaisir, de la responsabilité de chacun avec la progression de tous. »



Aider les parents *

« Oui, car ils sont souvent victimes de faiseurs d'illusions, quand ce n'est pas de charlatans ! Il n'est qu'à voir le nombre d'ouvrages – qu'ils relèvent du « développement personnel » ou prétendent s'appuyer sur les dernières découvertes scientifiques – qui leur vendent la réussite à coup sûr de leurs enfants. Mais avec une vision bien individualiste de la réussite et, parfois, en activant des réflexes de méfiance, voire d'agression à l'égard de l'institution scolaire. J'ai voulu parler, à ma manière, de la réussite et de l'école, donner un autre son de cloche que celui de la « fabrication de l'excellence dès le plus jeune âge » à n'importe quel prix (mais pas pour tout le monde !). J'ai voulu aussi montrer que les apports de la pédagogie concernent tous les acteurs éducatifs et que nous devons aider ensemble nos enfants, comme je le dis dans le titre du livre, à « réussir à l'école, dans leur vie, pour le monde ». •

* « Aider nos enfants à réussir... à l'école, dans leur vie, pour le monde » chez Bayard (2015)

PM. Avec des enseignants mieux formés, bien sûr, en formation initiale et continue, des enseignants qui soient des hommes et des femmes de culture, reconnus par la société tout entière pour l'importance de leur mission (y compris en termes financiers)... mais, surtout, des enseignants sereins et déterminés, inscrits lucidement dans un projet politique qui donne sens à leur engagement personnel. Or, ce n'est pas ainsi que les enseignants

se vivent aujourd'hui : ils ont le sentiment d'être peu considérés et « aux ordres », quand il leur faudrait, tout à la fois, plus de considération et de pouvoir d'initiative. Plus de directions politiques vraiment ambitieuses et moins de contrôle technocratique... Certes, les choses avancent, ici ou là, et j'en suis heureux, mais il y a, comme on dit aujourd'hui, de sacrées « marges de progrès » ! **PROPOS RECUEILLIS PAR ALEXIS BISSERKINE**



initiatives
CRÉATIONS

Le livre de recettes de l'école !



De jolis bénéfices en vue
pour les projets scolaires !



Jusqu'à
120
recettes
par livre

+

**BÉNÉFICES
ASSURÉS
300 € en
moyenne**

+

**SANS RISQUE
Reprise
TOTALE
des invendus**

UN PROJET PÉDAGOGIQUE
PLÉBISCITÉ PAR LES ENSEIGNANTS
ET LES PARENTS

Lancez-vous !

Demandez votre KIT GRATUIT au
02 43 14 30 00 ou sur initiatives-recettes.fr



La Transat Jacques Vabre du bateau initiatives-cœur
à suivre avec les élèves sur initiatives.fr

ENFANT & SOCIÉTÉ |

Une ÉCOLE, confrontée aux mille mots de la société

Depuis plusieurs mois la crise des réfugiés ne cesse de s'aggraver. La faute aux guerres, aux dictatures, à la misère qui sévissent dans leur pays. Comment croire que les images insoutenables diffusées chaque jour dans les médias pour témoigner de cette réalité, comment croire que les réactions aux relents xénophobes trop souvent entendues, n'interpellent pas l'école ? On a vu après les attentats de janvier des jeunes

refusant de respecter la minute de silence, phénomène qui a aussi touché quelques écoles. L'institution scolaire dont la mission est précisément d'éduquer, a sa partition à jouer, en particulier en enseignant l'histoire de l'immigration qui puisse permettre aux jeunes issus de l'immigration de trouver leur place dans notre pays (lire p69 et lire p92 à 98).

Mais l'école seule ne peut pas tout. Pour que les jeunes s'approprient les valeurs prônées par la République, encore faut-il que dans leur vie

de tous les jours ils éprouvent ce que signifient « liberté », « égalité ». Dans un pays où les inégalités se creusent, où le chômage touche un nombre massif de familles, où des sociologues n'hésitent pas à parler de territoires de la relégation, difficile de convaincre.

Trop d'inégalités et d'injustices sociales, l'école ne peut pas tout toute seule

Non l'école n'est pas perméable à ce qui se passe derrière sa porte. Inégalités sociales, Inégalités entre filles et garçons (lire p70-71), il faut savoir accueillir tous les enfants. Il faut travailler à ce que ces inégalités ne deviennent pas des « inégalités scolaires ». Il faut aussi savoir quelles réponses apporter à ceux qui arrivent sur le banc de la classe avec une histoire familiale lourde, traumatisante (lire p72-73). C'est un défi pour les enseignants, mais un défi qu'ils ne relèveront pas tout seuls. Faire réussir tous les élèves passe bien sûr par de bonnes pratiques professionnelles, éclairées par les échanges entre pairs, par les travaux des chercheurs, par le travail en équipe, par une formation adaptée, par des effectifs plus réduits, par une meilleure reconnaissance du travail des enseignants. Mais faire réussir tous les élèves, c'est leur donner à chacun une même égalité de chances qui ne fait pas bon ménage avec les injustices sociales, économiques, culturelles, dont souffrent nombre d'entre eux.





© NIRS / NAA

« Pourquoi il faut enseigner l'histoire de l'immigration »

CHRISTIAN NAVARRO

Secrétaire général adjoint du SNUipp-FSU

Depuis plusieurs mois la France et l'Europe sont confrontées à une arrivée massive de réfugiés...

CN. Ce que nous disent notamment ces événements, c'est d'abord que l'histoire de l'immigration continue de s'écrire sous nos yeux. D'une manière plus générale, il s'agit d'une histoire à part entière qui constitue un pan très important de l'histoire de notre pays. Sa connaissance et donc son enseignement à l'école sont des enjeux importants, à la fois, pour que les jeunes issus de l'immigration se reconnaissent dans l'histoire de notre pays et donc aient le sentiment d'y appartenir; mais aussi parce que c'est à l'école de l'enseigner pour ne pas laisser le champ libre à une autre «histoire», communautarisée celle-ci, et qui se limite, de plus en plus, à la seule question religieuse. Cette histoire de l'immigration, on la voit donc s'écrire aujourd'hui avec ces centaines de milliers de réfugiés qui fuient la guerre, la dictature et la misère et que nous devons accueillir ici dignement et dans de bonnes

conditions. Et ce, d'autant plus, que nos propres États ont une responsabilité dans la situation de chaos total régnant dans certains de ces pays et dans l'exil de leurs populations.

Les attentats du mois de janvier ont provoqué un profond traumatisme collectif qui a aussi impacté les enfants et les jeunes. Quel rôle pour l'école face à cette situation ?

CN. On a tous noté lors des très grandes manifestations de l'après Charlie, la faible présence des jeunes et des populations issus de l'immigration postcoloniale. Par ailleurs, dans un certain nombre de collèges, mais aussi d'écoles, les collègues ont eu à répondre à des questionnements et à gérer des postures «anti Charlie» pour le dire vite, d'une partie de ces jeunes, postures trop rapidement - et fausement - assimilés à des provocations par y compris, la ministre de l'éducation.

Le rôle de l'école n'est pas d'exclure mais au contraire de travailler à partir des représentations des élèves pour leur permettre de les dépasser

afin qu'ils puissent s'en émanciper dans une perspective de laïcité. Bien évidemment, l'enseignement de l'histoire de l'immigration n'est qu'une partie de la réponse que doit apporter l'école. Car, comment convaincre de la crédibilité de ce qu'on appelle les «valeurs de la République» quand tant d'élèves ne vivent pas l'égalité en matière d'éducation, d'accès aux savoirs, à la culture? Quand depuis une décennie, les résultats scolaires se dégradent pour les élèves issus de l'immigration? Quand dans trop de quartiers, la réalité dément, chaque jour, les mots «égalité et fraternité»?

La réponse ne peut-elle être qu'éducative ?

CN. On sait bien que l'école ne peut pas tout et que c'est aussi, et avant tout, la question sociale - et notamment le chômage et l'accroissement des inégalités - qu'il faut résoudre. Urgence sociale, qui aujourd'hui n'est pas traitée par le gouvernement dans une perspective progressiste d'égalité. Par ailleurs, dans un contexte politique particulièrement difficile, c'est bien notre rôle que de combattre par les outils de la connaissance, les idées nauséabondes et haineuses sur lesquelles se bâtissent murs et barbelés. Non, notre pays n'est pas un «pays de race blanche» comme l'a déclaré

tout haut la sinistre Nadine Morano. Nous avons à dire avec force que notre pays est au contraire riche de ses nombreuses vagues migratoires, de femmes, d'enfants et d'hommes d'origines diverses qui sont, et qui font, la société française d'aujourd'hui.

La ministre a préconisé une grande mobilisation de l'école. Selon vous, s'agit-il d'une réponse pertinente ?

CN. Une grande mobilisation, pourquoi pas. Encore faut-il voir ce qu'on met concrètement dedans. Aujourd'hui, malheureusement, on a le sentiment qu'il s'est agi d'une réponse essentiellement politicienne et médiatique, qui n'a pas été suivie d'effets ni de mesures concrètes. La vraie réponse consisterait à démontrer que l'école combat réellement les inégalités. C'est-à-dire qu'elle fait du droit à l'éducation, un droit effectif pour tous. Particulièrement pour les élèves issus des classes populaires, et notamment ceux issus de l'immigration. Et puis encore une fois on ne peut isoler l'école de la société, une société dans laquelle les inégalités s'aggravent, qui produit des quartiers de la relégation et dans laquelle un grand nombre de jeunes, notamment ceux issus de l'immigration, se sentent exclus.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

« Cette histoire de l'immigration, on la voit continuer de s'écrire aujourd'hui avec ces centaines de milliers de réfugiés qui fuient la guerre, la dictature et la misère. Nous devons les accueillir ici dignement. »



© TRÉVIERES/ANAA

Les difficultés de la mixité

L'École n'échappe pas au débat sur les stéréotypes de genre. Pour l'universitaire Mireille Baurens, il faut arrêter de se cacher derrière les choix dits « personnels » qui ne sont que culturels, mais prendre conscience de nos propres représentations pour avancer. L'École doit demeurer le temps de tous les possibles et pas celui des obstacles. Elle est l'opportunité de déconstruire et dépasser les attributions sexuées des rôles dans notre culture pour offrir à chacun-e un itinéraire le plus librement choisi possible.

Égalité filles / garçons : ce que disent les textes

« **P**réjugés et stéréotypes sexistes, ancrés dans l'inconscient collectif, sont la source directe de discriminations et, à ce titre, doivent être combattus dès le plus jeune âge. Ainsi, la mixité acquise en droit et ancrée dans la pratique demeure une condition nécessaire mais non suffisante à une égalité réelle entre filles et garçons et plus tard entre femmes et hommes. Elle doit être accompagnée d'une action volontariste des pouvoirs publics, de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative et des partenaires de l'École. La réussite de tous et toutes, qui est au cœur de la mission du service public, suppose de créer les conditions pour que l'École porte à tous niveaux le message de l'Éga-

lité entre les filles et les garçons et participe à modifier la division sexuée des rôles dans la société » (Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018). La convention s'articule autour de trois chantiers prioritaires : acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes ; renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ; s'engager pour une plus grande mixité des filières de formation et à tous les niveaux d'étude. Suite à l'annonce d'un plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'École en juin 2014, le ministère propose des outils en ligne : www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons



© MIRA / ANSA

« La mixité exacte est juste à notre portée »

MIREILLE BAURENS

Maîtresse de conférences en anglais, Mireille Baurens est formatrice à l'université de Grenoble. Référente Égalité femmes/hommes à l'université Stendhal-Grenoble 3, elle est spécialiste de la mixité entre les sexes à l'École. Interrogeant l'égalité entre les sexes à l'école, elle porte alors un regard didactique sur l'orchestration des différences entre filles et garçons dans la classe.

La recherche sur le « genre » en éducation met en relief les obstacles à une vraie mixité dans notre École. Quels sont ces obstacles ?

MB. Le manque de formation; la confusion égalité/différences/indifférenciation; la crainte de mélanger pratiques professionnelles égalitaires et militantisme féministe; l'absence de lieu et temps pour que les enseignants et les enseignantes voient, mesurent

« L'École remet trop peu en cause la distribution socio-sexuée. »

la différenciation mise en œuvre à l'École, au quotidien, créant des écarts de comportements côté enseignant et côté apprenant, d'orientation... Il faut revenir simplement au contexte: l'École, où les enseignants et enseignantes ont une mission, définie par des textes officiels balisant la nécessaire mixité dans les savoirs transmis, dans l'évaluation, dans la prise en compte des individus filles et garçons au sein du collectif-classe. L'École peine à ouvrir toutes les options professionnelles du monde adulte aux filles et aux garçons. Elle remet trop peu en cause le clivage des rôles, la distribution socio-sexuée, culturelle des responsabilités des femmes et des hommes. Il est impératif de faire bouger nos représentations pour que les filles fassent des sciences ou du bâti-

ment si elles le souhaitent. Il est tout autant impératif que les garçons soient encouragés et puissent s'engager dans des carrières littéraires ou de service à la personne.

Qu'en est-il de l'attitude de l'enseignant ? De sa manière de faire classe ?

MB. L'enseignant non sensibilisé ne peut questionner facilement ni ses représentations socio-sexuées culturelles, ni ses pratiques professionnelles. Des outils variés et simples sont disponibles pour observer la différenciation effective à l'École, reproduisant les inégalités femmes/hommes, chez les filles et les garçons. Il faut que la FTLV (formation tout au long de la vie) soit l'opportunité pour chacun et chacune d'entre nous de questionner ce que l'on fait, sans s'en rendre compte, au-delà de toute culpabilité, en toute lucidité. La mixité exacte et juste est tout à fait à notre portée, consciente. C'est assez simple en fait.

Points de vigilance et pistes d'intervention possibles au sein des classes: comment concrètement s'engager davantage ?

MB. La piste la plus facile est l'observation des pratiques professionnelles, au prisme du « genre ». Il existe trois sortes d'observation: l'auto, l'hétéro, l'inter-

observation. Les trois vont contre toute notre habitude et notre pratique dans notre culture française où souvent l'observation est synonyme d'évaluation (visite d'inspection). Là, il s'agirait de se voir en action, d'aller voir les collègues pour les aider à mesurer l'impact du genre dans leurs cours, entre pairs (sans enjeu évaluatif), ou de négocier entre nous, pour aller s'observer mutuellement. On peut donc décider de ne regarder que la façon dont les filles et les garçons réagissent en cours, la façon dont elles ou ils s'expriment en cours, les matériaux et les consignes qu'on leur propose (écrire l'histoire du jeune héros, de la jeune héroïne, évoquer la part des

« L'égalité pour de vrai, c'est un défi que nous devons et pouvons relever. »

femmes aussi, dans la préhistoire par exemple, équilibrer les auteurs et les auteures que l'on va travailler au cours d'une année). On peut prêter attention à la langue que l'on utilise et que l'on promeut en cours (usage du « féminin-aussi », histoire de la langue, explicitation et questionnement de la fameuse règle « le masculin l'emporte »). Bref, c'est simple, c'est varié, c'est possible, c'est co-construit entre pairs. L'union aide à cette vigilance au quotidien (projet d'école, demande de formation,

vigilance sur les livres et les manuels commandés pour l'école, etc...) et génère des innovations très encourageantes.

En quoi l'enseignement permet-il de promouvoir l'égalité filles/garçons à l'École ?

MB. Depuis 1948, la déclaration universelle des droits de l'Homme stipule: « Toute personne a droit à l'éducation (...). L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine (...). Le code de l'éducation souligne que « Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur (...) contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. Ils assurent une formation à la connaissance et

au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte ». La mission de l'École et du service public est claire. À partir de 2000, les conventions interministérielles énoncent clairement l'objectif d'égalité entre les filles et les garçons. L'égalité pour de vrai, c'est un défi. Que nous devons et pouvons relever, dans nos classes, notre quotidien, dans nos convictions et notre engagement au sein du service public. **PROPOS RECUEILLIS PAR VALÉRIE KOWNACKI**



© TRÉVIER / ANSA

Traumatismes : l'école exposée

Drames personnels ou collectifs viennent parfois malheureusement ponctuer le quotidien de leurs notes sombres. Ils ne sont pas sans conséquences sur les élèves et leurs enseignants. Loin de la mise en place dans l'urgence de cellules d'aides psychologiques médiatisées et pas toujours pertinentes, la psychologue Hélène Romano en appelle à un accompagnement durable par l'entourage et à une meilleure formation des professionnels de l'éducation pour leur permettre de répondre de façon adaptée à la problématique des enfants touchés.

Le psychologue scolaire comme premier médiateur

Explosion d'AZF, émeutes de 2005, affaire Mohammed Merah, la région toulousaine, où Véronique Kontowicz exerce la fonction de psychologue scolaire, a été le cadre depuis une dizaine d'années d'événements traumatisants qui ont forcé la porte des écoles de l'agglomération. Devant ces situations, une des premières réponses institutionnelles, c'est souvent le psy scolaire dépêché en urgence pour tenter d'offrir des réponses à des personnels et des familles choqués ou désemparés, pour prendre la mesure d'une détresse enfantine parfois difficile à percevoir. Pour aller plus loin, Véronique appelle de ses vœux la construction avec les psy d'un cadre commun de préconisations* qui aiderait enseignants et directeurs dans leurs premières réactions face aux drames du quotidien. « *Ma première intervention est souvent de rassu-*

rer les enseignants alors que l'enfant n'a pas forcément de demande », précise-t-elle. « *La dimension collective est essentielle. Quand je suis intervenue dans des écoles brûlées et vandalisées, j'ai aidé les enfants et les enseignants à produire des textes des dessins, des affiches qui ont beaucoup circulé dans les familles.* ». Véronique évoque également la nécessité de prendre en compte les différentes temporalités : « *Pour les jeunes enfants ou même les bébés nés juste après AZF, l'histoire familiale reste longtemps marquée par l'explosion, il faut l'avoir en tête 4 ou 5 ans après quand un élève dysfonctionne.* ». Véronique a construit une vraie professionnalité liée à son expérience de terrain mais c'est aussi grâce au collectif et au soutien de ses pairs psychologues qu'elle s'arme pour affronter un quotidien parfois difficile.

* un exemple dans les Pyrénées Atlantiques: <http://web.ac-bordeaux.fr/dsden64>



© MIBR / ANSA

« Il faut parler pour aller mieux, ce n'est pas toujours vrai »

HÉLÈNE ROMANO

Hélène Romano est docteure en psychopathologie et psychothérapeute. Elle est aussi experte auprès des tribunaux, chercheur et formatrice. Elle intervient régulièrement pour des formations auprès des professionnels du ministère de l'Éducation nationale sur différents sujets (harcèlement, maltraitance, cellules de crise, deuil à l'école, écrits professionnels). Derniers ouvrages parus : Abécédaire de la survie en milieu scolaire (Hachette, Paris, 2015) avec J Fernandez, Je suis victime, l'incroyable exploitation du trauma. (Savigny, Eds Ph. Duval, 2015), ouvrage collectif avec Boris Cyrulnik.

15^e
UNIVERSITÉ
d'automne
du SNUipp



Vous dénoncez dans votre dernier livre une tendance abusive à tout psychiatriser. Pourquoi ce constat ?

HR. Ce qui s'est passé autour des récentes inondations dans le Sud de la France est éclairant. Les drames et les catastrophes qui ont toujours existé sont aujourd'hui de plus en plus médiatisés. On renvoie d'emblée aux gens concernés qu'ils sont victimes au sens où ils doivent

« La société française psychiatrise des réactions qui sont pourtant complètement adaptées. »

porter plainte et faire l'objet d'une prise en charge par des psy. Il est tout à fait normal que les gens soient bouleversés, voire totalement anéantis parce qu'ils ont perdu leur maison et il est important qu'on puisse les aider à récupérer des affaires, un chez-soi et se sentir à l'abri. Mais on amène des psychiatres, des psychologues spécialisés sur le traumatisme pour leur dire que s'ils pleurent et qu'ils sont tristes ce n'est pas normal. La société française psychiatrise des réactions qui sont pourtant complètement adaptées mais dans quinze jours quand il n'y aura plus ni micros, ni caméra, ces gens se sentiront d'autant plus seuls et abandonnés.

Quand doit-on avoir recours à des psychologues ou des psychiatres après un traumatisme ?

HR. Ce n'est pas toujours facile à déterminer. Prenons l'exemple d'une femme qui vient de consulter parce qu'elle vient de perdre son mari. Elle se voit prescrire des anti-dépresseurs, des tranquillisants. Au bout d'un ou deux ans, quand elle arrête son traitement, elle est affolée parce qu'elle n'arrête pas de pleurer. Mais rien de plus logique si on l'a empêché de pleurer à la mort de son conjoint. Il faut réapprendre

que la souffrance fait partie de la vie et qu'en cas de difficulté on a surtout besoin de compter sur son entourage et de ne pas se sentir seul. Ce qui doit alerter ce sont des troubles très envahissants ou au contraire des comportements inadaptés. Par exemple après l'accident de Brétigny, des gens ne pouvaient plus prendre le train pour aller travailler. A contrario, il faut s'inquiéter d'un enfant qui ne manifesterait aucune tristesse après avoir perdu ses parents.

Quelle attitude peuvent adopter les enseignants envers les élèves concernés ?

HR. Ce qui est important, c'est de construire un espace de parole mais

en aucun cas, on ne doit forcer les enfants à parler. Pour certains enfants, parler immédiatement après un événement est d'une violence insupportable. Il faut se contenter de proposer, différer si on sent que ce n'est pas le moment et éventuellement orienter vers des prises en charge extérieures les enfants qui ne souhaiteraient pas parler et qui ne seraient pas bien du tout. La question de la temporalité est essentielle. Une adolescente qui avait eu un camarade mort dans sa classe m'a raconté combien elle avait souffert de s'être entendue dire « ce n'est plus le moment » quand elle a voulu en parler 6 mois plus tard. Aider les enfants, c'est aussi leur proposer d'être actifs : nettoyer la classe après une inondation, participer à une collecte, à une action de soutien, aux rituels de deuil, sans rien leur imposer...

Et par rapport aux traumatismes individuels ?

HR. Les enfants qui vivent des drames personnels veulent se protéger et n'ont pas envie que ça se sache. Il faut leur donner la possibilité de vivre normalement dans l'école comme avant le drame. Beaucoup imposent des cellules d'écoute en croyant bien faire. Le grand classique, c'est l'enseignant qui dit à ses élèves : « il faut être gentil avec Gaston parce que son papa est mort ». Gaston, qui n'avait rien dit, est furieux parce qu'il se sent dépossédé de son histoire. Que dirait cet enseignant si

l'inspecteur lui infligeait la même épreuve dans une réunion de rentrée en présence de tous ses collègues ? Dans tous les cas, il faut respecter l'intimité des élèves. On

« Aider les enfants, c'est aussi leur proposer d'être actifs. »

a tendance à penser qu'il faut parler pour aller mieux mais ça n'est pas toujours vrai.

Les enseignants sont-ils suffisamment armés pour faire face à ces situations ?

HR. Clairement non. Ils n'ont reçu pour la plupart aucune formation en psychologie. On en reste sur le sujet sur les années Piaget alors que les connaissances sur les troubles psycho-pathologiques ont considérablement évolué. Un enseignant qui voudrait faire des études de psychologie pour compléter son parcours n'a aucune facilité offerte par l'institution. Pour compenser cette carence, il y a beaucoup d'initiatives d'auto-formation organisées au plan associatif. Heureusement, les choses sont en train d'évoluer avec les nouvelles modalités de formation et de recrutement des psychologues scolaires. De manière générale, les professionnels sont pleins de bonne volonté mais restent très désarmés par rapport à ce qu'on leur demande. **PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL**

Des classes pour la découverte

Enseignant détaché et responsable du secteur classe de découverte à la ligue de l'Enseignement de Savoie et au groupe national, Eric Dally, revient sur la genèse des classes de découverte et leur évolution de leur perception.

« **A**vec un slogan fort, "Joues rouges, tableau noir et pistes blanche" le slogan de l'équipe enseignante lors de la première classe de neige à la Féclaz en 1953 a donné le ton » explique Eric Dally dans son intervention en faveur des classes découverte dont il s'occupe à la Ligue de l'enseignement de Haute-Savoie. L'objectif hygiéniste, porté par une observation concrète de la nature a connu un grand succès. Nombreuses sont ensuite les initiatives permettant aux élèves « de s'extraire de façon significative de l'espace de leur classe » afin de découvrir et d'étudier un autre milieu. Les principes fondateurs font toujours l'intérêt de la classe de découverte aujourd'hui. « Une

autre approche pédagogique dans l'esprit de la pédagogie Freinet, un véritable moyen de vivre la collectivité et d'être confronté à l'altérité, la rencontre avec un milieu réel, un changement radical de repères propice à l'interrogation et à la mobilisation de savoirs. Si les premières classes de découvertes ont été largement valorisées par l'Éducation nationale et financièrement accompagnées par les communes, la réalité s'avère différente. Le seul examen de l'évolution du vocabulaire est parlant. Les classes de découvertes se sont très longtemps

appelées "classes transplantées". « À partir de 1982 c'est l'expression classes de découvertes qui a prévalu. En 1999, elles sont devenues règlementairement "sorties scolaires avec nuitées", ce qui traduit une connotation très réductrice sur la valeur pédagogique qu'elles véhiculent » estime Eric Dally.

« C'est dire l'encouragement de l'Éducation nationale qui si, elle le permet, favorise peu le départ quand certains y voient un "tourisme pédagogique coûteux et inutile". Les candidats au départ se sentent parfois « seuls au monde ». Il faut convaincre les parents, assumer le financement, satisfaire les obligations administratives sans réel accompagnement ni reconnaissance, si ce n'est parfois un bienveillant "Bonnes Vacances" au départ du car... En revanche, quelques départements jouent toutefois le jeu, comme celui de la Savoie où le Corps d'Inspection assume clairement son soutien » conclut Eric Dally.

Éric Dally :
« Un esprit à conserver »





© MIRA / INAA

ARNAUD TIERCELIN

Arnaud Tiercelin, actuellement responsable national des questions d'éducation à la Ligue de l'enseignement, a par ailleurs exercé pendant une dizaine d'année des missions d'accompagnement de projets éducatifs territoriaux dans une fédération de la ligue de l'enseignement de la grande

« Pour découvrir les milieux naturels, et créer un espace commun avec l'autre »

Sortir de la classe est l'un des enjeux fondamentaux des classes de découverte ?

AT. Les premières classes, souvent inspirées par la pédagogie Freinet, ont été traversées également par

les préoccupations hygiénistes de l'après-guerre. Elles reposent sur l'idée que l'on peut « déplacer » la classe pour proposer aux élèves un cadre d'expérience vécue facilitant l'appropriation et la transfé-

tabilité des savoirs scolaires. Le savoir scolaire est ainsi perçu comme un moyen de comprendre et d'agir sur le monde, et non une simple « opinion » du maître. Ce qui renforce les chances d'apprentissage et de réussite pédagogique par la découverte par exemple d'autres modes et territoires de vie. Cela permet également la découverte des milieux naturels, en lien avec les problématiques essentielles liées à l'environnement. L'enjeu fondamental est bien d'apprendre autrement.

Vous évoquez aussi la confrontation à l'altérité ?

AT. Les classes de découvertes permettent en effet la découverte et la reconnaissance de l'autre, dans sa différence. Les logiques d'entre soi sociales ou culturelles sont de plus en plus marquées dans la

société française. Les événements de janvier ont rappelé une dynamique en place depuis de nombreuses années. Et l'École est elle-même touchée par ces ségrégations sociales et spatiales. La vocation républicaine et laïque de l'école est bien de contribuer à créer un espace commun d'acceptation et d'ouverture à la diversité pour le vivre ensemble. Les classes de découverte en sont une contribution essentielle, par la découverte de l'autre et de l'ailleurs, qui sinon serait impossible pour bon nombre d'enfants.

Dans les milieux plus défavorisés, qu'on soit en quartiers urbains ou en territoire rural, certains jeunes n'ont quasiment aucune opportunité de mobilité, or celle-ci est décisive pour leur parcours d'insertion sociale et citoyenne. Il en va donc d'un enjeu d'égalité et de justice sociale.

« Dans les milieux plus défavorisés certains jeunes n'ont quasiment aucune opportunité de mobilité, or celle-ci est décisive pour leur parcours. »



© TRÉVIERES / INAA



➤ **Les classes de découverte favorisent également d'autres modes de fonctionnement autour du collectif ?**

AT. La vie en collectivité change la façon de vivre la classe, de penser son fonctionnement. Il s'agit de dépasser les communautés d'affinités dans lesquelles les jeunes se construisent pour leur faire appréhender un autre rapport aux autres et à l'adulte. Le partage du quotidien permet d'expérimenter d'autres rôles ou modes de vie, de développer la coopération et le sens de l'interdépendance et de la solidarité.

« La mobilité et l'expérience du départ, notamment par les classes de découverte devraient redevenir un enjeu collectif essentiel. »

La classe de découverte est aujourd'hui remise en question ?

AT. Cela fait au moins 20 ans qu'on constate une baisse constante des classes de découvertes. D'une part parce que l'expérience de la mobilité coûte cher, en termes de transport et d'hébergement par exemple. Et d'autre part parce qu'on peut à tort les considérer comme du « tourisme » pédagogique auquel on peut renoncer. Enfin, l'inflation réglementaire rend leur organisation de plus en plus complexe et dissuade souvent les enseignants, qui sont par ailleurs de moins en moins formés à leur intérêt pédagogique particulier.

S'il n'est plus possible de disposer de statistiques nationales depuis 2002, certaines études montrent que les élèves partent moins et moins longtemps. Même si la loi de refondation de 2013 réaffirme que chaque jeune doit avoir été en classe de découvertes, le constat est que de moins en moins de jeunes ont accès à une expérience significative de mobilité.

La construction des partenariats est de plus en plus difficile ?

AT. Disons que l'ambition est moins partagée qu'avant. Les classes de découverte sont toujours construites dans le cadre d'un partena-



riat avec les collectivités locales qui les cofinancent largement et permettent ainsi de moins solliciter la contribution des familles. Or les contraintes budgétaires des collectivités se sont accrues, et les amènent à faire des choix politiques, parfois en restreignant ou réorientant leur contribution sur l'éducation.

Ces menaces ne sont pas nouvelles ?

AT. Paradoxalement la période s'avère plus propice qu'il y a 10 ans pour aborder ces questions au plan local. Avec la réforme des rythmes éducatifs et les PEdT, on n'a jamais

parlé autant éducation sur tous les territoires, même si ça a pu être parfois très conflictuel. La question est revenue au cœur du débat public local. Il faut maintenant repenser l'articulation de l'ensemble des temps et lieux éducatifs, et leurs spécificités, afin de construire des parcours éducatifs diversifiés, visant notamment à lutter contre les inégalités sociales et culturelles. La mobilité et l'expérience du départ, notamment par les classes de découverte et les séjours éducatifs, devraient ainsi redevenir un enjeu collectif et citoyen essentiel. **PROPOS RECUEILLIS PAR FABIENNE BERTHET**

Retrouvez les vidéos de l'intégralité
des intervenants de la 15^e Université
d'automne du Snuipp-FSU

Viviane
Bouysse

Benoît
Falaize

Sylvie
Cèbe

Joël **Briand**



Philippe
Meirieu

Benjamin
Stora

Nathalie
Brisac

SE SYNDIQUER ?

UNE VRAIE BONNE IDÉE.

POUR SON MÉTIER.
POUR SOI-MÊME.
POUR LES ÉLÈVES.

SE SYNDIQUER, C'EST

Utile

<https://adherer.snuipp.fr>
66% de la cotisation remboursés
sous la forme de crédit d'impôt.

VOUS
SYNDIQUER AU
SNUIPP-FSU





L'INACTIVITÉ PHYSIQUE, cette ennemie...

Les travers pour la santé, générés par notre vie sédentaire, sont aujourd'hui établis par nombre d'études scientifiques. Du coup la réaction sociale et médicale commence enfin à s'organiser et l'activité physique s'installe de plus en plus comme l'un des éléments clefs pour réagir et lutter face à nombre de maladies, notamment cardiovasculaires. Pour reprendre sa santé en mains, l'activité physique est aujourd'hui une nouvelle arme : « *Une thérapie non médicamenteuse validée* » disent les spécialistes. Pourquoi a-t-on attendu si longtemps avant de se rendre compte de la situation ? Comment mettre sur pied une stratégie cohérente de soins dont l'activité physique soit un maillon incontournable ? Roland Krzentowski, médecin du sport et entrepreneur dans le secteur de la santé, et William Accambray, handballeur professionnel, apportent des réponses et des pistes pour que, depuis le plus jeune âge et jusqu'à l'âge adulte, l'inactivité physique ne gagne pas la partie. Une conférence était organisée par la MGEN sur ce sujet à l'université d'automne.



ROLAND KRZENTOWSKI

Volontiers historien, scientifique forcément, bon connaisseur du sport aussi, Roland Krzentowski, ne doute pas à l'heure de planter le décor et de dérouler ses arguments: l'activité physique, bien prescrite, pertinente et claire sur ses objectifs, est un levier qu'il faut actionner pour notre santé. Rhône-Alpes délégué à la formation tout au long de la vie.

© MIRA / ANA A

« Une fois de plus l'école est primordiale »

Pourquoi, ce qui semble une évidence, met autant de temps à passer dans les mœurs du système de soins ?

RK. Cela fait des centaines d'années que l'on sait que l'activité physique est bonne ou bénéfique. Une preuve en est l'adage « *Mens sana in corpore sano* ». Mais, aujourd'hui, rien ne peut s'affirmer si l'on n'en a pas la preuve scientifique. Une première approche a été réalisée, de la part d'un médecin londonien, dans les années 50 pour asseoir ce que l'on disait déjà dans l'Antiquité et ce que l'on peut concevoir assez empiriquement dans la vie de tous les jours. Il a fait une étude très ciblée, mais très précise, sur la différence de risque d'accident cardiaque entre les chauffeurs et les contrôleurs des bus à impériale de la capitale anglaise. Sans surprise, un chauffeur avait deux fois plus de risque de souffrir un accident cardiaque que le contrôleur, car ce dernier avait une activité physique réelle, régulière,

quotidienne avec l'utilisation des escaliers à l'intérieur du véhicule. L'on dispose maintenant de certaines d'études prouvant cette corrélation entre activité physique et bienfaits au niveau santé. Les conclusions scientifiques dont nous disposons prouvent ces bienfaits pour l'ensemble des maladies chroniques (type diabète), dégénératives (type Alzheimer), pour les affections pulmonaires, les cancers (comme ceux du sein chez les femmes ou du côlon).

L'on peut vraiment dire maintenant que l'activité physique est une thérapie non médicamenteuse validée. Et, ici, chaque mot a son importance. L'activité physique est même classée en grade A, par la sécurité sociale, dans de

« On peut vraiment dire maintenant que l'activité physique est une thérapie non médicamenteuse validée. »

nombreuses maladies et notamment dans la broncho-pneumopathie chronique obstructive (BPCO), dont l'origine est liée au tabac et pour lesquelles il n'y a pas de médicament de grade A. Nous sommes devant un vrai acquis scientifique.

Pourquoi ce constat ne se traduit-il toujours pas dans les faits pour le malade ?

RK. En France, la traduction politique de cet acquis est en cours, notamment avec les amendements proposés par Valérie Fourneyron pour la loi de santé. Ces amendements cherchent à établir trois points : le médecin peut prescrire l'activité physique ; il faut former le médecin à cette prescription ; il faut labelliser les lieux où diriger le patient après prescription. Aujourd'hui, il y a de plus en plus d'expériences mises en

œuvre. Mais pour l'instant c'est très divers. Comme à Strasbourg, par exemple. La ville a beaucoup communiqué sur le sport sur ordonnance en renvoyant vers des préparateurs physiques à disposition du public, vers des activités municipales gratuites. C'était très bien vu. Mais cela ne résout pas toutes les implications contenues dans un concept simple, mais réel, qui ne peut se réduire à 'favorisons l'activité physique, c'est bon pour la santé'. Il faut aller au bout de la logique et appliquer à cette prescription les processus qui sont usuellement utilisés en médecine, notamment une prise de sang pour déterminer s'il y a des anomalies chez le sujet. Mais il y a également une notion importante qui est celle d'un bilan de condition physique avant la prescription de l'activité physique. C'est une mesure type médecine du sport qui permet entre autres de scruter l'aspect cardiologique. Il faut aussi, en avançant dans ce domaine, inscrire l'évaluation des



» « On sait aussi, de manière certaine que l'inactivité physique est la première cause de mortalité en Europe. »

capacités musculaires et l'évaluation de la capacité corporelle, comme des notions à prendre en compte et à cerner précisément, pour aider ou soigner le patient.

L'activité physique est efficace dans beaucoup d'aspects car il ne faut pas, par exemple, considérer que la graisse est un tissu inerte. Elle secrète des facteurs négatifs. Quant au muscle, c'est aussi une glande qui régule la graisse. À l'évidence il faut donc moins de graisse et plus de muscle. Faire une activité physique c'est mettre en mouvement tous ces processus et il faut donc savoir où en est le patient ou le malade, autant que ce que l'on peut faire pour son bien. Si un bilan de condition physique permet de dire que quelqu'un peut faire 4 heures de marche à 5 km de moyenne c'est plus intéressant pour l'aspect santé que de fonctionner sur une évaluation empirique. Il serait ainsi dommage de perdre des gains en ne marchant que 2 heures si, physiquement, on peut le faire bien plus. Le corps, et la problématique que l'on soigne, ont tout à gagner à un diagnostic de condition physique préliminaire. Il est donc clair que dans cette notion d'activité physique s'il n'y a pas d'objectif ou d'accompagnement, s'il n'y a pas de curseur d'intensité ça ne marchera pas.

Il faut donc rendre totalement médicale la prescription de l'activité physique...

RK. Aujourd'hui la prescription 'activité physique' peut aller de promener son chien à nos préconisations médicales. Il y a une logique à distiller des conseils de bon sens et induire des comportements de type vie quotidienne, mais il y a aussi une batterie de

possibilités scientifiques que l'on doit prendre en compte surtout quand il s'agit de quelqu'un de malade. Et l'on sait aussi, de manière certaine que l'inactivité physique est la première cause de mortalité en Europe par rapport aux maladies évitables.

La société telle qu'elle fonctionne peut-elle permettre cette réappropriation de la condition physique si l'on n'est pas sportif à la base? Les villes où nous vivons majoritairement permettent-elles de se reprendre en main?

RK. Il est certain que l'on vit une époque particulière en ce sens que l'on assiste à un gigantesque rééquilibrage de la vie sociale. On

sort, ou l'on essaye de sortir, des grandes inventions qui ont redessiné la vie de tous les jours dans les dernières décennies. On commence seulement maintenant à s'arrêter sur les effets de la modernité de notre vie sédentaire avec la voiture et les écrans. Los Angeles, par exemple, a été conçue pour la voiture. On revient là-dessus, partout, pour que la personne, même celle qui n'a pas de pathologies, soit mieux, vive mieux, se sente mieux et donc se soigne mieux aussi si nécessaire.

Tout l'environnement sociétal est concerné alors pour induire l'activité physique?

RK. Il est évident que les changements de comportement sont le fait de tout le monde: des architectes, des urbanistes, des médecins qui vont pouvoir prescrire l'activité physique en connaissance de cause, du public ou du patient qui retrouvera plus facilement le chemin du sport ou de l'activité physique si dans sa vie il y a déjà été confronté, à l'école notamment. Si l'on propose une activité physique à une femme qui a un cancer du sein ou à un homme qui a eu un accident cardio-vasculaire, ils vont plus facilement s'y mettre s'ils en ont fait. Une fois de plus l'école est donc primordiale. **PROPOS RECUEILLIS PAR JACQUES CORTIE**

« Le corps, et la problématique que l'on soigne, ont tout à gagner à un diagnostic de condition physique préliminaire. »





« Le sport, pourquoi s'en passer... »

Bon sang ne saurait mentir. William Accambray fait état d'un incomparable palmarès au handball, Presque normal : il est tombé dans le sport quand il était tout petit. Avec un père, Jacques, ancien recordman du monde junior du lancer de marteau et une mère, Isabelle, multi championne de France du lancer de disque, il était à bonne école. Pourtant, si ses parents pensaient plutôt logiquement à l'athlétisme, c'est vers le hand que William Accambray se dirige très vite. « *Ma mère a toujours pensé que l'athlétisme est un sport complet, indispensable, entre autres, au niveau de la motricité. J'en ai fait un peu, notamment du lancer de poids et de javelot, ainsi que du saut en hauteur, mais c'est le hand qui a pris le dessus assez facilement.* » Pour ce jeune (27 ans) et solide (1,94 m / 104 kg) arrière gauche au sein de la constellation d'étoiles du PSG handball, le sport est une nécessité. Pour lui comme pour tout un chacun. « *Sauf que pour chaque personne c'est différent, précise-t-il. Pour certains le sport c'est vital. D'autres y vont seulement pour oublier leurs soucis. Le sport se vit selon les besoins de chacun. Pour moi c'est une évidence depuis l'école primaire, quand un ami m'a amené au hand...* »

Pur produit de l'ambiance familiale, William Accambray fait partie de ces sportifs pour qui l'intensité de l'activité que l'on met dans un sport dépend de son caractère comme de ses besoins. « *Il n'y a, de toute façon, dit-il, pas de négativité à faire du sport. L'on sait que c'est bon pour le rythme cardiaque par exemple. C'est tout positif sauf à faire évidemment du surdosage. Les effets bénéfiques sont évidents : on résiste mieux à certains aspects du vieillissement, on se sent bien. Aujourd'hui de nouvelles populations viennent au sport. On le voit, avec les salles de fitness notamment où les femmes viennent peut-être plus dans un but esthétique et les hommes plus pour la musculature. Mais au bout du compte c'est forcément appréciable surtout que l'on bouge beaucoup moins dans la vie actuelle.* »



© NIBA / NABA

Sélectionné pour la première fois en équipe de France en 2009, sa carrière internationale, il démarre vraiment sa carrière en 2011 avec sa participation aux Championnats du monde. Le début d'une époque dorée pour lui, puisqu'il affiche, depuis, deux titres mondiaux et un titre olympique avec les Bleus. Installé depuis 2014 au sein d'un ambitieux PSG, version qatarie, William Accambray plaide toujours pour le sport, ses vertus et le cocktail gagnant-gagnant entre le haut niveau et la pratique grand public ou des jeunes : « *Le sport de haut niveau a, dans le contexte de la société, valeur d'exemplarité. Il représente l'excellence. Il est le facteur qui fait rêver, ce qui peut amener les gens à faire du sport. Je pense que Teddy Riner a permis à la fédération de judo de voir arriver de nouveaux licenciés, comme nos résultats avec l'équipe de France de handball, ont boosté les inscriptions dans notre sport.* »

WILLIAM ACCAMBRAY

Fils d'un couple éminemment sportif, William Accambray, handballeur multtitre au niveau national et international, plaide pour toutes les pratiques sportives et l'effet d'exemplarité du sport professionnel pour amener les jeunes, autant que les adultes, vers une pratique sportive, positive quel que soit son niveau..

INTERNATIONAL |

Au **BÉNIN**, la *maternelle* en difficulté

Au Bénin, l'école maternelle est dotée de programmes pédagogiques depuis 1991. Elle est gratuite depuis 2007. Pénurie de matériel et de bâtiments, salaires impayés, programme obsolète : elle manque cependant cruellement de moyens pour mener à bien les objectifs qui lui sont fixés, à savoir un enseignement de qualité.

Hector Fanou et Aubierge Glonou-Agbozognigbe sont un peu grelottants. Les températures d'octobre, même sous la latitude de Port Lécate, contrastent avec les actuels 30°C de Porto-Novo. Fraîchement arrivés du Bénin, les deux représentants du Syndicat national des enseignants de la maternelle (Synaem) suivent, dès 8h30 du matin, les conférences de l'Université d'automne du SNUipp-FSU. De ce pays au contour oblong, se jetant dans le golfe de Guinée, ils sont venus discuter pédagogie et faire connaître la situation de l'enseignement maternel national. « L'éducation est bien une priorité pour le gouvernement, mais l'Etat n'a pas les moyens de couvrir tous les besoins », résume Hector Fanou, secrétaire général du Synaem. Résultat, « l'école maternelle est considérée comme un luxe, aucun budget n'est débloqué ». Aubierge Glonou-Agbozognigbe est enseignante, directrice d'école et formatrice. Son école accueille quatre classes, mais seulement trois salles. Parfois, il faut faire cours sous les arbres, installer des nattes au sol. Les bancs de cinq places reçoivent dix élèves. « Les textes prévoient des effectifs de 25 élèves par classe. En réalité, cela peut aller jusqu'à 40 ou 45, pour des enfants de 3 à 5 ans », continue Hector Fanou. Le manque de mobilier, de matériel est

criant. Les parents doivent contribuer, en plus des cahiers de leur enfant, au papier toilette et au savon. Pour travailler les concepts de quantité, de calcul, les enseignants récupèrent « des boîtes vides, des paquets de sucre ». « La plupart des outils sont issus de matériaux de récupération, uniquement basés sur l'implication de l'enseignant », raconte Aubierge Glonou-Agbozognigbe. Pour les aider, le Synaem propose des stages de fabrication de puzzle, de legos, à condition d'arriver avec son matériel. Au Bénin, la gratuité de l'école primaire a été

« L'éducation est bien une priorité pour le gouvernement, mais l'Etat n'a pas les moyens de couvrir tous les besoins. »

mise en place en 2006, lors de l'arrivée au pouvoir de l'actuel président Boni Yayi. Auparavant, la « communauté » - principalement les parents- prenait en charge les frais scolaires et les salaires des enseignants. Avec la révolution de la gratuité, les effectifs ont explosé. Chaque école reçoit une subvention, « mais celle-ci est très faible », note Hector Fanou. Les éducateurs (l'équivalent des ASEM), eux, sont sans salaires depuis 2007. Le Synaem se bat depuis cette date pour que des contrats de fonctionnaires soient mis en place. « C'est prévu mais cela prend beaucoup plus de temps que ce qu'il ne faudrait.

Il y a plusieurs points de conflits : par exemple, le gouvernement ne veut pas prendre en compte les diplômés pour les grilles salariales. »

Des fonds pour la refonte du programme

« Évidemment, c'est dommageable parce que c'est l'apprentissage des enfants qui en pâtit. La maternelle est très importante, c'est le socle de l'enseignement, il faut qu'il soit solide pour pouvoir bien commencer le primaire » estime Aubierge Glonou-Agbozognigbe. Autre point de bataille, le programme, baptisé programme d'activités d'éveil et approches pédagogiques. « Il ne correspond pas à la réalité des apprentissages », martèle Hector Fanou. A sa droite, l'enseignante décrit une redondance dans les objectifs pédagogiques, rendant la notation floue et peu efficace. « Par exemple, pour l'apprentissage santé et hygiène, les critères d'habileté des enfants sont les mêmes pour la notion de se laver les mains ou celle de ne pas manger de fruits avariés. Il est donc facile de considérer que l'élève n'a besoin de travailler qu'une des deux notions ». Grâce à l'appui de la fédération canadienne ETFO-FEEO et de l'ONG Right to play, une relecture du programme a été engagée à l'initiative du Synaem. Des discussions sont en cours depuis 2013 avec le ministère des Enseignements maternel et primaire. Face à l'absence de budget de l'Etat, le Synaem cherche des fonds extérieurs pour mener à bien le projet de refonte du programme.

JULIE DELEM



Coopération SNUipp-FSU / SYNAEM : pour la formation des enseignants

Pour la première fois, le SNUipp-FSU met en place un partenariat avec un syndicat d'enseignants béninois, le Synaem. Durant trois ans, plusieurs formateurs français iront à Porto-Novo afin d'apporter des outils pédagogiques et syndicaux aux encadrants de la petite enfance.



Aubierge Glonou-Agbozognigbe & Hector Fanou, du Syndicat national des enseignants de la maternelle (Synaem)

© MBAY/NAVA

59

C'est, en pourcentage le nombre d'enseignants diplômés exerçants en école maternelle.
Chiffres Journée mondiale de l'Unesco

seurs des écoles de maternelle. Première étape de la démarche, Hector FANOU, secrétaire général du Synaem et Aubierge Glonou-Agbozognigbe, formatrice, participent en octobre à une tournée des écoles à travers l'île-de-France, se finalisant par l'Université d'automne du SNUipp-FSU à Port Leucate. Deuxième étape, un groupe réduit d'enseignants et de formateurs iront à Porto-Novo, encadrer un stage en direction d'enseignants et éducateurs. Enfin, la démarche s'inscrit dans un contexte syndical, souligne la secrétaire nationale : « Je rappelle que le SNUipp-FSU a mené des campagnes pour la maternelle, à travers des films, des publications de magazines et des colloques spécifiques sur ces questions-là. L'idée serait donc de partager notre expérience et de leur montrer comment on peut mener une campagne syndicale pour valoriser l'école maternelle et ses enseignants au Bénin. Ça me paraît important. Par exemple, les colloques sont un moyen de sensibiliser les enseignants qui se questionnent ou qui ont des difficultés, et de leur montrer comment l'organisation syndicale peut les aider en leur proposant des formations, et des outils pour revendiquer ». Premier projet de coopération directe de l'organisation syndicale, le bilan de l'échange s'établira en 2018 et pourrait orienter de nouvelles stratégies. « Cette idée de solidarité internationale est importante, souligne Michèle Olivier. D'une manière générale, il faut se confronter aux autres situations pour savoir ce que nous sommes. Nous apprenons toujours, face aux comportements des autres ». JULIE DELEM

Tout commence à la suite d'une discussion, engagée en novembre 2014 à Vienne en Autriche. À la suite de la conférence « Une éducation de la petite enfance de qualité » organisée l'Internationale de l'Éducation (IE) et le Comité syndical européen de l'éducation (CSEE), le secrétaire général du Synaem (Bénin) tient à féliciter Michèle Olivier, secrétaire nationale SNUipp-FSU, en charge des questions internationales, pour « sa vision de la maternelle ». « En France, nous avons cette idée que la maternelle est une école », clarifie Michèle Olivier. « Cela implique qu'elle dispense un apprentissage, avec des programmes, des évaluations. En Afrique ou en Europe de l'Est par exemple, ce n'est pas vrai partout. L'idée générale de la maternelle s'apparente plus à un prolongement

74

C'est le nombre de syndicats béninois, uniquement dans le secteur de l'enseignement primaire et secondaire. Afin de pallier les « crises de leadership » et les « mouvements sociaux brisés », Hector Fanou, du Synaem, appelle à une unité d'action syndicale.

de garderie ». Un projet de coopération se met alors en place : durant les trois prochaines années, plusieurs voyages entre les deux pays sont prévus, afin de valoriser l'enseignement et de poser les enjeux de la formation de profes-



© NADIA CHEN_BIEU

C'est en 1965 que tout a commencé...

La littérature jeunesse n'a pas toujours été un monde foisonnant. Avant le milieu des années 60, la lecture était davantage assimilée à un devoir d'apprentissage qu'à un plaisir. S'inspirant d'exemples anglo-saxons et italiens et s'appuyant sur des auteurs extraordinaires, les créateurs de l'école des loisirs ont répondu aux attentes des enfants dans une relation inédite avec l'auteur-illustrateur. La maison d'édition fête ses cinquante ans cette année.

Au milieu des années 60, la littérature jeunesse a conquis un jeune public, même très jeune, qui jusque là n'était pas considéré comme lecteur à part entière. Les livres qui lui étaient destinés suivaient la plupart du temps l'exemple de ceux écrits pour les plus grands. Même si les héros avaient leur âge, ils avaient des parents, et leurs aventures étaient encadrées par une structure sociale encore influencée par une morale rigide. En témoignent les livres les plus en vogue à l'époque comme ceux de La bibliothèque verte ou de La bibliothèque rose et les manuels scolaires. Car à l'époque, lire c'est du sérieux. En regard de la lecture d'apprentissage, l'art et le plaisir n'avaient que peu de place. La naissance d'une maison d'édition, l'école des loisirs, va modifier considérablement la définition même de littérature jeunesse et, par là même, le statut du livre. Signe des temps, l'école des loisirs est née au sein même d'une maison très liée au monde

enseignant, les Éditions de l'École. Celle-ci diffusait des manuels qui n'avaient rien de commun avec la littérature. Mais tout allait changer avec l'arrivée en 1965 de Jean Delas et de Arthur Hubschmid.

« *Un jeune Suisse, Arthur Hubschmid, et un jeune gascon, Jean Delas, venu faire un stage de typographie pour trois mois chez son oncle, Jean Fabre, le directeur des éditions de l'école, commente Nathalie Brisac, actuelle directrice de communication de la maison d'édition. Pas très emballés par le scolaire, ça ne les amusait pas beaucoup de faire des manuels. Poussés par leur envie de voyager, ils ont demandé à créer un petit département de livres d'images, arguant que*

visiblement en Italie et aux États unis, il y avait plein de choses plus amusantes que ce qu'on proposait à la même époque aux enfants en France. » Et ils ont emporté l'accord.

Un petit goût d'ailleurs

C'est vrai qu'il y avait déjà beaucoup de choses ailleurs. Maurice Sendak, créateur de Max et les maximonstres, avait reçu le prix Andersen en 1960. Aux USA, il y avait déjà une littérature artistique, engagée, impertinente. La Suède avait eu Astrid Lindgren, alors qu'en France, on en était à Père Castor, la Bibliothèque rose et la Comtesse de Ségur... Il y avait peu de livres d'images. Les deux Jean sont donc partis aux USA découvrir cette littérature et ont été les premiers à éditer en France des auteurs qui avaient



© PIERRE-ANDRÉ LES TROIS BIGNARDI
© DOCTRINE VISUAL AG - BILCH - KUSSE



Une diffusion démultipliée

Si les éditeurs historiques ont créé leur département jeunesse, Gallimard Jeunesse, Albin Michel Jeunesse, Seuil Jeunesse, Hachette, la tornade l'école des loisirs est au top avec quelque cinq millions de livres vendus chaque année, conçus par 1807 auteurs-illustrateurs et constituant un répertoire de 5000 titres. Peu de semaines se passent sans qu'un nouveau titre, voire deux, ne sortent dans les rayons des libraires. Côté librairie d'ailleurs, l'école des loisirs a encore été pionnière puisqu'elle offrit sa première vitrine à la littérature de jeunesse, en ouvrant la librairie Chantelivre en 1974, au rez-de-chaussée de son siège de la rue de Sèvres. L'idée est venue à Jean Fabre lors d'une de ses voyages à Londres où il découvrit la librairie Children's books center à Kensington. Depuis, des dizaines de librairies se sont créées sur toute la France. Elles sont parfois organisées en réseau associatif, à l'image des très actives librairies indépendantes Sorcières, qui défendent la qualité du livre jeunesse et son prix unique. Le réseau est aussi à l'origine du Prix Sorcières, l'un des nombreux prix littéraires à distinguer chaque année un ouvrage. ●



un grand succès à l'étranger : Maurice Sendak (Max et les Maximonstres - 1963), Tomi Ungerer (Les trois brigands - 1968...), Iela Mari (Les aventures d'une petite bulle rouge - 1968...), Leo Lionni (Petit-Bleu et Petit-Jaune - 1971...). « Ce n'est pas un hasard si c'est en 1965 qu'ils ont édité *Les aventures d'une petite bulle rouge*, un poème graphique sans texte. » C'est que le paysage était en train de changer. Françoise Dolto occupait la scène, la première bibliothèque de livres pour enfants (la Petite Bibliothèque Ronde) était créée à Clamart, en région parisienne, de même que le Centre de recherche sur la littérature de jeunesse (CRILJ) et l'école des loisirs, première maison d'édition littérature jeunesse... « Ça correspondait à ce qui se passait en France. Il y avait un terreau, une sorte de demande sociale était là. L'enfance avait d'un seul coup une autre image ». Un an plus tard, était lancé le magazine Pomme d'api pour les enfants de 3 à 7 ans, avec comme devise « C'est bon d'être un enfant ».

seuls. Parfois, ce sont les enfants qui font aimer à leurs parents un auteur. Arthur Hubschmid, qui dirige toujours la maison, disait : « *Ce que nous essayons de faire à l'école des loisirs ? Une université-atelier d'où sortiraient des histoires cocasses et de drôles d'images afin de parler à l'âme de nos lecteurs et de sauver en nous une partie de notre âme d'enfant* ». Les dessins sont traversés de multiples questions qui les concernent, la jalousie, la mort, la peur du noir, le besoin d'être aimé, de trouver sa place, en leur donnant le meilleur possible sur le plan artistique et littéraire. La place de l'auteur est donc essentielle.

Nathalie Brisac le définit ainsi : « *C'est quelqu'un qui ne triche pas, qui parle de ce qu'il ressent, ou de ce qu'il a senti. Parce que je crois qu'on écrit toujours sur ce qu'on a perdu, ce qui n'est plus et qu'on voudrait que l'écrit le garde pour toujours. Un auteur s'adresse à l'enfant qu'il a été, à l'enfant qu'il croit être encore, et parle de choses qui le concernent lui-même* ».

VÉRONIQUE GIRAUD

L'auteur-illustrateur

L'un des principes qui ont fondé la singularité de l'école des loisirs à ses débuts, et qui reste une priorité aujourd'hui, c'est que la majorité de ses albums sont portés par une seule et même personne, pour le texte et l'image. Un moyen d'atteindre une cohérence que l'enfant perçoit, intuitivement. Si l'acte d'achat du livre se fait par un adulte, parent, un libraire ou un enseignant, le livre jeunesse s'adresse aux enfants et à eux



La puissance de l'imaginaire

On l'aura compris, cette démarche de production d'un livre ne s'accompagne pas d'une réflexion pédagogique. Le moteur de l'intuition et du plaisir, inscrit dans l'ADN du livre jeunesse, conserve toute sa puissance. L'imaginaire de l'auteur et son talent artistique prédominent toujours les destinées des collections qui s'adressent aux tout-petits et aux élèves. Et l'auteur est un électron libre. Pour l'école des loisirs, il n'est pas question de commander à l'auteur « *On ne leur demande pas : écris un livre sur maman boit, papa est au chômage... Ils écrivent ce qu'ils veulent au moment où ils veulent et, en général, avec leur âme qui est restée une âme d'enfant, ça tombe pile dans ce que les enfants ressentent ou dans ce qu'ils ont besoin*, explique Nathalie Brisac. Pour moi, c'est vraiment parce que les enseignants, les bibliothécaires, les libraires font leur travail de médiation que les auteurs n'ont pas à faire de livres pédagogiques. Ils font un livre et ensuite les enseignants, grâce à ce magnifique matériau, arrivent à en faire un objet de transmission et d'apprentissage. Chacun est à sa place. L'auteur n'est pas un pédagogue et le pédagogue n'est pas un auteur. L'auteur ne sait pas du tout faire ça. Il sait inventer une belle histoire, créer un héros qui va être attachant, et voilà. Enseignants, éditeurs et auteurs, libraires et bibliothécaires, ces cinq-là sont comme les cinq doigts de la main. Mais sans l'enseignant, ça ne pourrait sans doute pas l'atteindre parce qu'il est vrai que parfois la littérature n'est pas toujours simple et facile. Il faut des codes et donc si les enseignants, dès la petite section peuvent les initier. Sans eux, il n'y aurait que ceux qui savent déjà lire ». ●

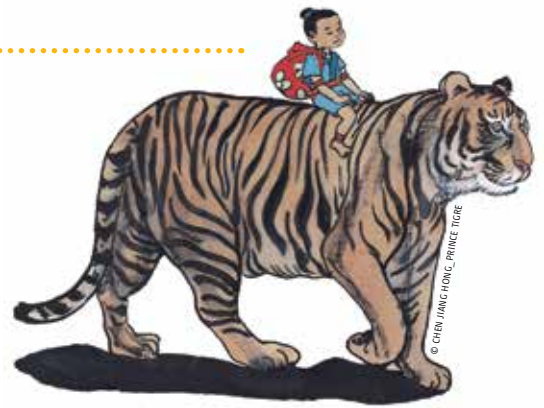


© NINA / NAA

NATHALIE BRISAC

Nathalie Brisac est responsable de la communication à l'école des loisirs et auteure de livres pour enfants. Elle a été pendant quinze ans professeure des écoles et formatrice en IUFM. Convaincue des bienfaits des histoires sur leurs vies, elle œuvre pour que la littérature de jeunesse puisse aider chaque enfant à prendre sa place, à se construire et à rêver...

« Un outil d'apprentissage, pas un manuel scolaire »



La littérature jeunesse a-t-elle trouvé sa place à l'école ?

NB. Ce qui est sûr c'est qu'aujourd'hui la plupart des écoles ont des livres, des bibliothèques, parfois même dans les classes, que les enfants peuvent y avoir accès. Mais que fait-on avec ces livres ? Pour moi c'est un très bel outil de transmission pour les enseignants, mais pas dans le sens où leurs élèves auraient vrai ou faux. Ce n'est en rien un manuel scolaire et j'avoue que le mot « exploitation » de la littérature jeunesse me laisse un peu perplexe. En revanche, un album illustré peut être un très bel outil de travail dans une classe mais pas comme un manuel de grammaire ou de conjugaison. Il faut lui donner la place qui est la sienne et pas une autre.

C'est tout de même un outil d'apprentissage...

NB. Bien sûr, mais c'est un outil d'apprentissage par ce qu'il est. En lui-même. Il questionne l'enfant, il enrichit la langue, il per-

met la compréhension de ce qu'on lit, de manipuler la langue bien mieux que « Papa a perdu sa pipe à Paris. » Lire une histoire à voix haute, de la petite section au CM2, permet déjà beaucoup aux enfants ; de se poser des ques-

tions sur ce que c'est que l'écrit, sur le monde. Et les enseignants, c'est vrai, sont parfois un peu démunis car ils sentent bien qu'on ne peut pas faire n'importe quoi avec ça. Ils peuvent aussi avoir peur de lire à voix haute par exemple, considérant que c'est une pratique plus familiale que pédagogique et donc pas très professionnelle. Alors que c'est un formidable terrain d'expression, de création, d'imitation, de mise en voix, de mise en rôle, de mise en jeu. Mais il y

faudrait de la formation qui aujourd'hui, hélas, fait cruellement défaut. On l'a sans doute oublié mais du temps des IUFM il y avait même une épreuve optionnelle littérature de jeunesse.

livres soient dans la classe, à côté des manuels, et qu'on en fasse un objet de culture commune, de débat, de partage, d'appropriation, de familiarisation, de découverte de l'autre, un autre qui fonctionne différemment de soi...

« Les enfants exclus du monde de la littérature, d'un monde de langage, d'humour, de peur, ont besoin de rencontrer les livres de jeunesse à l'école. »

Que pensez-vous de ses usages dans les classes ?

NB. C'est un peu comme en amour, pour le meilleur et... le moins bon. Il ne faudrait pas scolariser le livre. L'étude scolaire du livre peut tuer le plaisir de lire. J'ai vu, lorsque j'étais enseignante, un enfant pleurer sur un magnifique livre d'Arnold Lobel, *Hulul*, parce qu'il ne « trouvait pas les verbes ». Mais un album de littérature ne doit pas servir à chercher des verbes, et ce serait dommage de le réduire à ça. Pour moi il faut vraiment que les

Alors comment peut-on faire ?

NB. La lecture, le partage d'un ouvrage, devrait être un moment institutionnalisé, ritualisé, et non pas proposé quand les enfants sont fatigués ou énervés ou avant l'heure des mamans. Un moment inscrit à l'emploi du temps, préparé par l'enseignant avec le soin qu'on apporte à la préparation d'une séquence de maths. Il a choisi ce livre-là en connaissance de cause, il l'a lu, il le connaît. Il a peut-être préparé ce moment



avec les enfants les plus en difficulté, il leur a parfois raconté l'histoire, pour les aider au moment de la lecture à bien la comprendre. Il y a tout ce travail sur la compréhension de l'écrit qui est important. Ensuite, il y a la lecture à voix haute et ça, ce n'est pas donné à tout le monde. Il faudrait apprendre aux enfants, aux enseignants aussi, d'ailleurs, à lire à voix haute des histoires, à ne pas interrompre le récit, aider les enfants à « tenir » toute l'histoire dans leur tête. Après la séance, ne pas forcément poser des questions de compréhension en vérifiant de quelle couleur est le petit chat, mais bien plutôt laisser les enfants exprimer, ou pas d'ailleurs, ce qu'ils en ont compris, ce qui les a touché, ému. Et leur faire jouer l'histoire avec leurs mots, la mettre en voix, en scène, la transformer, sans forcément rechercher d'ailleurs un objectif d'apprentissage précis. Je ne suis pas sûre qu'on sache ce

que les enfants prennent d'une histoire. Et c'est tant mieux. Acceptons qu'ils fassent leur miel de quelque chose qui ne soit pas forcément ce qu'on avait visé ou prévu.

C'est si important que ça ?

NB. C'est le rôle de l'école que de donner aux enfants à lire des textes qu'ils ne trouvent pas chez eux. Il ne faut pas se leurrer, de nombreuses familles sont très éloignées de la littérature et si l'école ne donne pas à lire à ces enfants-là cette littérature-là, ils ne la rencontreront pas. Et là, pour moi, l'école a un grand rôle à jouer. Je pense vraiment que ces enfants exclus du monde de la littérature,

d'un monde de langage, d'humour, de peur, s'ils n'ont pas ça à l'école, ni à la maison, ni à la bibliothèque, ils vont avoir du mal à accrocher les wagons... Jack Lang avait bien compris ça. Que ne pas accéder à la culture est aussi source d'échec scolaire. Qu'il faut offrir la culture aux petits. Et la littérature jeunesse, comme la musique, comme la peinture, est élément de culture.

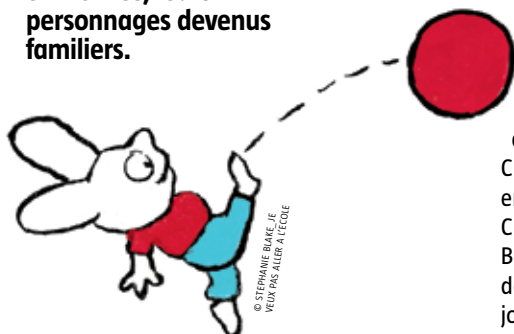
PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCIS BARBE



© VAN POMMAUX_POSTER CLASSE

L'école des loisirs, Les créateurs d'histoires au musée

Pour ses cinquante ans, la maison d'édition l'école des loisirs a invité ses créateurs emblématiques au Musée des arts décoratifs à Paris, jusqu'au 7 février 2016. Petits et grands peuvent voir en grand, en vrai, en volume, encadrés, en vitrines, leurs personnages devenus familiers.



© STEPHANE BRACE JE VEUX PAS ALLER À L'ÉCOLE

Cela fait cinquante ans que Jean Fabre, Jean Delas et Arthur Hubschmidt ont créé l'école des loisirs, pour éditer des livres parce qu'ils sont beaux, qu'ils font peur et font rêver. Favorisant l'éveil de l'enfant par l'émotion et l'intuition, avec des personnages, des décors, des couleurs qui font sens. Sa réussite, l'école des loisirs la doit au talent de ses auteurs-illustrateurs, qu'elle laisse libres d'inventer. Pour son anniversaire, l'école des loisirs fait son entrée au musée par la grâce de ses créateurs. Tomi Ungerer, Claude Ponti, Kitty Crowther, Rascal, Grégoire Solotareff ou encore Nadja. Et une nouvelle génération, Chen Jiang Hong, Malika Doray, Anthony Browne et Mario Ramos... Le Musée des arts décoratifs les accueille dans sa galerie des jouets jusqu'au 6 février 2016.

Croquis d'auteurs, dessins originaux, créations en volume, les personnages, les univers sont sortis des livres pour envahir les vitrines et les murs du musée, et c'est très réussi ! Grégoire Solotareff et Nadja ont reconstitué leur atelier, les chapeaux des trois brigands version XXL évoquent Tomi Ungerer dont quelques jouets de sa propre conception sont exposés pour l'occasion. Des écrans multimédia permettent de mener plus loin la curiosité. Enfin, on s'amuse de voir Blaise, le poussin masqué de Claude Ponti, jouer au jeu de balles que l'auteur a conçu et que le visiteur actionne, redevenant un enfant.

UNE HISTOIRE ENCORE ! 50 ANS DE CRÉATIONS À L'ÉCOLE DES LOISIRS

Musée des arts décoratifs / du 1^{er} octobre 2015 au 7 février 2016 / Rue de Rivoli 75001 Paris / Et en ligne à partir du 1^{er} décembre : 50.ecoledesloisirs.fr



© MIRA / NAA



CÉDRIC RAMADIER

Cédric Ramadier est auteur de livres pour tout-petits, parmi lesquels *Au secours voilà le loup*, un beau succès international. Ces livres, qu'il co-signe avec Vincent Bourgeau, sont édités dans la collection *loulou* et *Compagnie de l'école des loisirs*. Pour Cédric Ramadier, la « mécanique » de chacun de ses livres opère comme source de plaisir et de peur chez l'enfant, et active son imaginaire.

BIOGRAPHIE

Cédric Ramadier est né en 1968 à Toulouse. A 25 ans, diplômé de la *Camberwell School of Arts* de Londres, il entre dans l'édition parisienne pour sa maîtrise de la langue de Shakespeare. Heureux hasard ! Quelques années plus tard il est tour à tour directeur artistique, graphiste, éditeur et aujourd'hui auteur grâce à la mise en images de ses idées et textes par ses « illustres » camarades.

« Je ne fais pas de livres pour les enfants »

Quel est votre parcours ?

CR. Après des études de publicité à Grenoble, j'ai étudié à la *Camberwell School of Arts* de Londres, où je faisais beaucoup de choses, du dessin, des installations, de la gravure... À mon retour à Paris, comme je parlais couramment anglais, Albin Michel Jeunesse m'a d'abord proposé de traduire les interventions téléphoniques des auteurs anglo-saxons pour le salon du livre. Je suis ensuite devenu assistant du directeur artistique. Trois ans plus tard, Nous avons fondé ensemble notre propre studio de création, qui proposait des collections aux éditeurs. Mon travail pour les tout petits est né de ma rencontre chez Albin Michel avec Vincent Bourgeau avec lequel j'étais devenu ami et qui, un jour, m'a dit : plutôt que d'aider les autres à faire des livres, pourquoi ne pas les faire toi ? Ça l'intéressait. Or j'avais écrit et dessiné beaucoup de choses dans mon carnet qui correspondaient aux plus petits.

Qu'avez-vous dans votre carnet ? Des dessins ? Des écrits ?

CR. Des idées. Très nombreuses. C'est en le montrant à Vincent qu'est venue l'envie d'en faire quelque chose. Pour lui aussi, l'enjeu n'est pas d'écrire un texte qu'on envoie ensuite à l'illustrateur, mais c'est de faire des livres à deux. Cela peut débiter par un ou trois mots seulement, c'est l'articulation des idées, l'inventivité, l'objet, qui importent. C'est complexe, il faut mettre en place une petite mécanique très huilée.

Comment débute cette mécanique ? L'idée ? Un personnage ?

CR. C'est l'idée. Avec Vincent, nous échangeons régulièrement. Je remplis sans cesse mon carnet, avec une idée, un jeu de mots, un titre, une envie... Nous nous voyons au moins une fois par mois, je lui lis toutes mes nou-

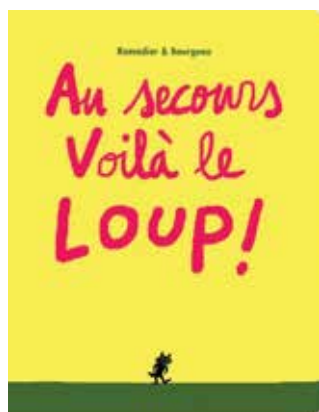
velles envies, en les racontant. Il faut que ça déclenche en lui l'enthousiasme que j'ai eu en les écrivant. On se fie beaucoup à notre instinct et à notre enthousiasme commun. Je pense qu'on arrive à le transmettre.



© CÉDRIC RAMADIER, MAIS IL EST OÙ ?

Le monde du livre

Cédric Ramadier a exercé un peu tous les métiers. Il est rentré dans l'édition en 1994. D'abord chez l'éditeur, puis en tant qu'assistant du directeur artistique chez Albin Michel Jeunesse pendant trois ans. « Nous avons mis en place un dispositif un peu exceptionnel : nous étions trois, l'éditrice, le directeur artistique et moi-même, et nous recevions une personne par jour, quelle qu'elle soit. Tous les gens qui faisaient la demande étaient reçus, auteurs, illustrateurs... Cela nous a permis de faire connaissance avec plein de gens et de donner une chance à plein de gens. En trois ans, j'ai rencontré beaucoup de monde. Je connaissais tous les éditeurs. J'ai aussi été directeur artistique de Larousse Jeunesse pendant trois ans, où j'ai commandé un nombre incalculable d'images. Depuis que je fais des livres en tant qu'auteur je rencontre les gens sur les salons ».



Formé à Londres

En sortant de son école de pub à Grenoble, Cédric Ramadier voulait faire les arts déco à Paris, mais un enseignant lui a conseillé d'aller voir à Londres parce que les écoles d'art y sont plus ouvertes. « À Paris tu seras obligé de te fermer, à Londres tu vas être obligé de t'ouvrir » lui a dit son enseignant. À bon escient, puisque Cédric Ramadier a fait depuis tous les métiers du secteur de l'édition jeunesse. « Les écoles d'art anglaises sont un croisement entre les arts déco et les beaux-arts. Tout est au sein du même établissement. En France, on doit choisir très tôt ce qu'on veut faire et changer de voie, c'est compliqué. En Angleterre, c'est facile. A partir du moment où vous êtes capable de faire des études supérieures, on considère que vous êtes capable de faire des tas de choses. Et on ne va pas vous regarder de haut » analyse l'auteur. Dans son école, les peintres croisaient les graphistes et les potiers, les médiévistes et les dessinateurs. Il se souvient de cette déclaration de son professeur référent en seconde année de la Camberwell School of Arts : « ici on n'est pas là pour former un graphiste ou un dessinateur, on est là pour développer votre personnalité. Si on la développe bien, vous ferez des choses c'est évident ». Une ouverture qui lui a permis d'explorer beaucoup de choses, d'autant que l'école avait de nombreux moyens techniques. Du coup, le jugement des autres lui est apparu moins important. « Ça a certainement changé ma perception des choses ». ●

Comment procédez-vous ?

CR. J'ai parfois des choses très abouties. Pour Au secours voilà le loup, je me suis réveillé un matin avec l'idée d'un loup qui arrive et dont on essaye de se débarrasser. J'ai dessiné sept doubles pages où on voyait le loup avec le livre qui se penche, qu'on retourne, c'était ça la mécanique du livre. L'idée a plu à Vincent, on a fait le livre en

J'étais un peu embêté, ce n'est pas un personnage que j'aime beaucoup. Vincent s'est un peu fait avoir parce qu'on ne le voit pas dans le livre. C'est un livre sur le père Noël mais le mystère reste entier.

qu'on ouvre, qu'on cherche, ils adorent ça. Dans Qui donc a vu passer le chat ? Je me sers de ce petit jeu et en même temps je fais passer autre chose puisqu'à la fin le chat retrouve sa compagne. On le cherche parce qu'il va retrouver l'amour. Je pense que ça lui plaît mais je ne vais pas le dire comme ça à un enfant de trois ans.

La plupart de nos livres fonctionnent parce qu'on offre une « mécanique » qui attire et fait un peu peur. L'idéal est quand, à côté de la mécanique, il se passe quelque chose. Au creux de la main est un livre que j'aime beaucoup. C'est juste une main qui s'ouvre et se ferme, à chaque fois une question : au creux de la main, j'ai quelque chose de doux, de rond, de collant, etc. En tournant la page, l'enfant doit deviner ce que c'est. Un petit jeu donc

mais la dernière question l'est moins : au creux de la main, j'ai quelque chose de précieux et sur la page suivante c'est la main de l'enfant. Là je pense que j'arrive à faire passer de la tendresse, à montrer qu'un parent aime ses enfants.

Est-ce que la pédagogie vous guide ?

CR. Ma démarche est plutôt intuitive. Je ne fais pas de livres pour les enfants. Je ne les teste pas auprès de mes enfants. Je fais sans doute des livres pour l'enfant que j'étais, ou l'enfant que je suis encore. Je ne cherche pas à transmettre, je cherche d'abord à m'amuser, en me disant : si moi je m'amuse, les enfants s'amuseront aussi. **PROPOS RECUEILLIS PAR VÉRONIQUE GIRAUD**

« Je ne cherche pas à transmettre, je cherche d'abord à m'amuser, en me disant : si moi je m'amuse, les enfants s'amuseront aussi. »

quelques heures. Il y avait une évidence, il a trouvé tout de suite le dessin et moi, en le voyant faire, j'ai ajusté ma mécanique, avec la conclusion du livre (qu'on doit refermer pour se débarrasser du loup définitivement). On l'a envoyé à l'éditeur. Rien n'a bougé. D'autres livres débutent avec un embryon d'idée, ou avec un texte, là il faut imaginer la mécanique et voir comment Vincent réagit. Certains sont nés d'envies de Vincent. Pour Debout, couché, il avait l'idée du burlesque. J'ai d'abord trouvé le mécanisme du rabat qui s'ouvre comme un petit cinéma. Mais, ça ne marchait pas. J'ai donc fait des petites saynettes, avec plein de personnages, et je me suis servi de leurs physiques, de leurs aptitudes pour me guider. Du burlesque demandé par Vincent, c'est devenu un livre sur les contraires. Pour l'album C'est qui ?, il avait envie de dessiner un père Noël.

Quand il a voulu dessiner un personnage calme, cela a donné Qui donc a vu passer le chat ? C'est un livre doux dans lequel je décris par de petits textes ce qu'il a fait dans la maison avant de disparaître : léché le robinet, joué sur la table. On le loupe à chaque page, on arrive toujours après lui. L'enfant est censé suivre des yeux le parcours et à la fin, on voit le bout de sa queue dans un coin.

De tous ces livres que pensez-vous que l'enfant emporte ? Un personnage ? Un mot ? L'idée ?

CR. Je pense que c'est plutôt la mécanique du livre. Avec Qui donc a vu passer le chat ? les enfants cherchent le chat, c'est ce qui les amuse. Après, sans s'en rendre compte, d'autres choses leur plaisent, plus poétiques. Mais la mécanique des flap, des choses





Des livres qui ont changé la littérature de jeunesse

Une école... pour lire à loisir avec plaisir, nourrir des générations d'enfants d'imaginaire, de rêve, d'humour et d'idées, les aider à grandir avec des livres qui parlent d'amitié, d'amour, de vie, de mort, de soi, des parents, de l'ailleurs, de l'autre et des autres. Les livres qui suivent sont des phénomènes. Et s'ils font partie d'un patrimoine littéraire partagé par certaines familles, pour un enfant sur deux, c'est d'abord et essentiellement à l'école que se construit cette culture commune. Alors pour eux, pour tous, bonjour à Loulou, Max, Verte, Blaise et les autres.

LE CHAT ASSASSIN

d'Anne Fine (1997)



« C'est ça, c'est ça. Allez-y, pendez-moi. J'ai tué un oiseau. C'est que je suis un chat, moi ». Tuffy n'y peut rien si des petites boules de plumes se jettent dans sa gueule, n'est-ce pas ? Le journal intime de ce chat est une longue plaidoirie, sa mauvaise foi est infinie, les quiproquos s'enchaînent, les situations cocasses se

succèdent, la petite fille geignarde et ses parents sont croqués avec malice par ce chat à l'aplomb sans faille. Les dessins complètent le texte avec une bonne dose d'ironie et d'humour. Bref, une lecture réjouissante qui offre l'occasion à chaque enfant d'accéder par le rire à se décentrer d'un seul point de vue.

MAX ET LES MAXIMONSTRES

Maurice Sendak (1963)



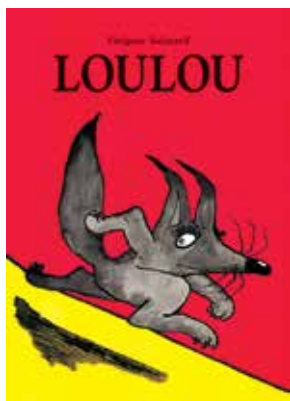
Un voyage en pyjama, merveilleux et terrifiant. De sa chambre où il est puni, Max embarque sur un bateau pour une île où vivent de grosses peluches aux émotions sauvages et aux actions imprévisibles : après l'avoir sacré roi, vont-elles dévorer Max à force de l'aimer ?

Un conte sur l'enfance, ses peurs et ses croyances, où l'on découvre que ses relations aux autres sont plus compliquées qu'on ne le pense au départ, où ce qui est drôle, joueur et affectueux peut devenir colérique, triste et agressif. Heureusement, pour tout enfant qui explore, il y a le retour possible vers la maison et l'avenir...



LOULOU

de Grégoire Solotareff (1989)



Un lapin, un loup qui sont amis jusqu'au jour où Tom le lapin finit par avoir trop peur de Loulou. Pour retrouver leur complicité, il faudra que l'un comprenne la peur de l'autre. L'amitié n'est jamais gagnée, elle se construit, elle se préserve. Une histoire qui rassemble des émotions qui traversent les enfants, servie par une palette de couleurs

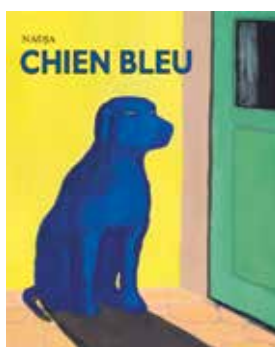
violentes et joyeuses, des grands aplats cernés de noir, des paysages quasi abstraits, avec une alternance de mouvement et d'immobilité. Un récit construit sur la répétition de formules. Un plaisir jusqu'à la scène finale, patte dans la patte...



© PHILIPPE CORENTIN, N'OUBLIE PAS DE TE LAVER LES DENTS

CHIEN BLEU

de Nadja (1989)



Une petite fille seule, un chien bleu venu d'on ne sait où : une amitié émouvante, racontée à travers des peintures aux couleurs insolites qui entraînent cette histoire hors du rationnel, faisant basculer le quotidien dans une dimension fantastique. La maman refuse de garder ce chien étrange(r) dont on ne sait rien, ce sera pourtant lui qui

viendra au secours de Charlotte perdue dans la forêt et attaquée par une mystérieuse panthère noire. Une histoire de tous les jours portée à une dimension onirique : jouant avec la couleur, la matière et l'espace, Nadja plonge son lecteur dans un univers intense et magique, comme l'enfance.

LES TROIS BRIGANDS

de Tomi Hungerer (1961)



Trois brigands terrifiants enlèvent Tiffany, la petite orpheline qui devient leur plus grand trésor. Ces trois affreux finissent par se consacrer aux enfants malheureux. L'originalité et la saveur de cette histoire amoralisée qui transforme les méchants en bienfaiteurs au lieu de les punir, qui confie une

petite fille bien loin d'être une nunuche à de drôles de pères, tient aussi à un graphisme étudié et une mise en page audacieuse. La modernité graphique sert un regard nouveau sur l'enfant qui a, entre autres, le droit de rêver de parents bandits.

VERTE

de Marie Desplechin (1996)



A onze ans, la petite Verte ne semble pas douée pour devenir une sorcière et en plus, elle n'en a vraiment pas envie. Dans cette famille très contemporaine de femmes, mère et grand-mère s'entendent pour tenter de faire son éducation. Si l'intrigue est assez simple, ce petit roman, construit sur le mode d'une histoire à quatre voix, permet de

changer de points de vue et d'interprétation. Une histoire sur la transmission, les différences, l'amour, les relations familiales... Une histoire de petite fille qui grandit, qui se transforme mais à sa façon, et où le fantastique n'est jamais très loin du vrai.

BLAISE ET LE CHÂTEAU D'ANNE HIVERSÈRE

de Claude Ponti (2004)



Les poussins, apparus dans l'univers de Ponti après la naissance de sa fille Adèle qui bien qu'unique, en valait 120 000, sont omniprésents dans l'univers de Ponti. Ils passent d'un livre à l'autre, et celui qui porte le masque de Blaise devient Blaise, ce qui est bien pratique pour faire des bêtises ! Ici, il s'occupe de tout : de la

construction du château (avec passage à la mine de chocolat) à la carte d'invitation. On attend des centaines d'amis, presque tous les personnages de tous les livres et histoires qu'ils connaissent. La gourmandise est celle des mets, des mots tarabiscotés, de l'oral et de l'écrit, du fourmillement, des références et des clins d'œil... Régalons nous !



« *Quelle place fait-on aux nouveaux Français ?* »

Sécialiste des questions d'immigration, président du Musée de l'histoire de l'immigration, l'historien Benjamin Stora a une analyse pertinente des flux migratoires qui surprennent l'Europe depuis quelques années. Et sur les réactions qui remettent en cause les valeurs républicaines d'une société qui s'interroge elle-même sur son identité.



BENJAMIN STORA

Benjamin Stora est professeur d'histoire à l'université Paris 13 et à l'Institut des langues orientales (INALCO). Il enseigne l'histoire du Maghreb contemporain, des guerres de décolonisation et l'histoire de l'immigration maghrébine en Europe. Il est également président du conseil d'orientation du Musée de l'histoire de l'immigration.

Le drame des migrants fait la Une depuis plusieurs mois, comment analysez-vous cette crise ?

BS. C'est une crise multidimensionnelle. Elle est à la fois géopolitique compte tenu des guerres qui se sont développées dans un certain nombre de pays méditerranéens, l'Irak, la Syrie, la Lybie. C'est ce qui distingue principalement ces vagues migratoires de celles que nous avons connues auparavant. Mais dans le même temps, l'immigration reste aussi motivée par les situations économiques et sociales que vivent les populations concernées. Des situations qui se sont aggravées, il n'y a pas eu d'amélioration dans la plupart des pays du Sud, du Maghreb, du Moyen-Orient. Nous avons donc aussi affaire à une crise sociale qui provoque le départ d'un grand nombre de populations. Le drame des réfugiés résulte de la combinaison de tous ces éléments. Mais il y a aussi ce qui relève de la démocratie politique. Après les Printemps arabes, on a vu arriver des régimes peu démocratiques, ce

qui contribue aussi à alimenter les flux migratoires.

En France et en Europe, l'opinion est assez partagée, mais des expressions xénophobes s'expriment de plus en plus, comment expliquez-vous ce phénomène de rejet ?

BS. D'abord, il y a une grave crise économique et sociale dans le pays. Pour comprendre ces réac-

« Depuis une trentaine d'années se développe une offensive idéologique qui a visé à ringardiser l'antifascisme, l'antiracisme, tout ce qui était porteur de solidarité et cette offensive a porté. »

tions il faut bien partir du social. Tous les pays frappés par cette crise connaissent cette résurgence de la xénophobie. Ce n'est pas automatique bien sûr, mais c'est très lié. Il y a un sentiment d'exa-

cerbation de la concurrence sur le marché du travail et cela provoque de manière incontestable des tensions entre nationaux et non nationaux, entre Français et étrangers. Nous ne sommes plus à l'époque des trente glorieuses, il y a plus de quatre millions de chômeurs. La crise s'est installée dans la durée et s'est aggravée depuis 2008. C'est un premier aspect qui explique ce mouvement de rejet. Le deuxième aspect, c'est qu'il y a aussi la sensation d'une panne de l'intégration des immigrations antérieures, la sensation qu'il y a encore des problèmes à régler sur ces questions. Alors se produit une sorte de télescopage, de confusion dans les esprits entre les immigrés, les enfants d'immigrés, les réfugiés. Ce qui entraîne ce sentiment d'instabilité, d'insécurité, de précarité par rapport à l'avenir. A mon sens ce

sont deux aspects essentiels qui expliquent ce phénomène de rejet.

Dans le même temps, n'assiste-t-on pas à un glissement des valeurs. Il y a quelques années les mouvements antiracistes n'auraient-ils pas été plus présents dans le débat public ?

BS. On ne peut que constater un affaiblissement des mouvements de solidarité et c'est un phénomène inquiétant. Depuis une trentaine d'années se développe une offensive idéologique qui a visé à ringardiser l'antifascisme, l'antiracisme, tout ce qui était porteur de solidarité et cette offensive a porté. Désormais ce sont des notions qui aux yeux de certains ne devraient plus exister, qui devaient disparaître de la scène culturelle, de la scène politique, au nom de la complexité de la situation. Mais en réalité, à travers ces remises en cause, ce sont les principes même de la République qui se trouvent affaiblis. La lutte contre les inégalités, contre le racisme, le fascisme, ce sont des



notions à la fois politiques et historiques, qui ont fabriqué et consolidé les valeurs dans ce pays. C'est un socle fondateur de la nation qui est attaqué sur un plan idéologique. On en revient aujourd'hui à expliquer qu'il y a des différences entre les races, une différenciation sur le plan culturel, avec des hypothèses culturalistes assez complexes, aboutissant en fin de compte à

« Si je dis que je veux travailler sur le système colonial on me répondra, mais pourquoi travailler là-dessus ? On m'accusera de vouloir faire de la repentance. »

une forme de hiérarchisation des races, mais sans le dire vraiment. Les mots ne sont plus les mêmes mais les idées sont identiques : il y a des cultures supérieures à d'autres, des civilisations inférieures et supérieures à d'autres. Ce type de notions qu'on croyait disparues est revenu.

Selon-vous quelle est la part de responsabilité du politique dans cette évolution ?

BS. Les notions de solidarité, d'idéologie collective, qui pouvaient s'incarner au travers des partis politiques se sont considérablement affaiblies dans la plupart de ces structures, au profit d'idéologies qui consistent à valoriser surtout l'individualisme. On a parfois le sentiment qu'il y a adéquation entre liberté individuelle et individu, entre individu et démocratie et entre démocratie et capitalisme. Ce raccourci semble s'être installé dans les esprits. Ce qui est

« La pensée dominante, aujourd'hui, vise à évacuer les luttes antiracistes, les luttes anticolonialistes, les luttes antifascistes, toute cette histoire là est évacuée. »

devenu essentiel, ce n'est plus la notion de solidarité collective mais celle de l'individu. Elle s'est imposée progressivement dans le débat public jusqu'à remettre en cause le bien-fondé de la notion de service public. Fondamentalement, tout ce qui a trait au collectif est attaqué : sécurité sociale, éducation nationale, services publics, etc. Alors que pendant des décennies l'idéologie dominante a été d'aller vers plus de bien commun, vers plus de solidarité effective, aujourd'hui, ce qui domine, ce n'est plus du tout ça. C'est le culte de l'individu, du profit immédiat, avec ses corollaires : l'instantanéité et le spectaculaire, le refus de la longue durée dans la compréhension des événements. La pensée dominante, aujourd'hui, vise à évacuer les luttes antiracistes, les luttes anticolonialistes, les luttes antifascistes, toute cette histoire là est évacuée.

Ne tenez-vous pas un discours un peu radical ?

BS. Je raisonne en tant qu'historien. En termes d'historicité, les blocs d'histoire qui avaient à voir avec le colonialisme, le fascisme ou avec la question du racisme sont fortement minimisés et considérés comme archaïques. Culturellement, sociologiquement, historiquement, ces questions-là sont considérées comme déjà réglées. Il n'est plus nécessaire d'y revenir. En d'autres termes, si je dis que je veux travailler sur le système colonial on me répondra, mais pourquoi travailler là-dessus ? C'est une

question réglée, dépassée, ancienne, archaïque, passons à autre chose. Et si je veux travailler quand même sur l'histoire coloniale on m'accusera de vouloir faire de la repentance. Et c'est au nom de ce type d'argument que je ne devrais plus avoir le droit de travailler sur l'histoire coloniale, sur celle du fascisme, ou sur celle du racisme... Et pourtant, ce sont des histoires très importantes à analyser pour comprendre le présent.

La France a connu des vagues migratoires tout au long de son histoire. On peut dire qu'elles sont constitutives de la nation. Qu'est-ce qui change aujourd'hui ? C'est ce que vous venez de dire ? Ou y a-t-il d'autres paramètres ?

BS. Il y a d'autres paramètres qui entrent en ligne de compte. Les immigrations des années 20, des années 30, y compris pour certaines jusqu'aux années 80, étaient en grande partie des immigrations européennes : italiennes,

espagnoles, portugaises, etc. Et, paradoxalement, ces migrants étaient très éloignés de la culture française. Les gens ne connaissaient pas le français. Il fallait qu'ils l'apprennent pour s'intégrer ou s'assimiler dans la société française. La grande nouveauté c'est qu'à partir des années 70-80 est arrivée une immigration de type postcolonial. Elle avait à la fois une grande proximité culturelle puisque les gens connaissaient le français du fait de l'histoire coloniale, précisément. Mais en même temps, ils avaient le sentiment que l'ancien colonisateur n'avait pas changé. Le sentiment qu'eux connaissaient la France mais que les Français ne connaissaient pas leur histoire et ne la reconnaissaient pas. Il n'y avait pas de réciprocité dans la connaissance historique. Il y a un malentendu qui s'est installé de façon très forte. Nous, nous sommes proches de vous, mais vous, êtes vous proches de nous ? Avez-vous fait l'effort de nous connaître, de connaître notre histoire ? Et de ce malentendu historique va naître

L'arrivée massive de réfugiés est-elle de nature à faire vaciller la cohésion européenne ?

BS. « Oui. C'est un indice très grave, cette question migratoire. Parce qu'on voit que les pays européens n'adoptent pas tous les mêmes stratégies. Les pays de l'est de l'Europe ne veulent absolument pas accueillir ces migrants et il y a là un problème de valeurs communes et la nécessité de s'asseoir ensemble et de bâtir un projet auquel les Européens puissent adhérer. Or, les failles, les séparations, les affrontements qui existent sur ces questions là prouvent que le projet commun n'a pas encore été suffisamment déterminé et qu'il peut même entrer en crise. » •



© WIRA / VMA

Coup de colère

« Non, la France n'est plus celle de 1950. Aujourd'hui il y a des millions de gens qui viennent d'histoires non-européennes. Des histoires qu'il faut connaître, comprendre, afin de redéfinir le projet républicain en fonction précisément de ces nouvelles populations, et ne pas faire comme si rien n'avait changé. Et bien oui, il y a beaucoup d'arabes et de noirs, c'est évident, il suffit de prendre le métro, d'aller dans une école ou une fac pour s'en apercevoir, ce n'était pas le cas il y a 60 ou 70 ans. J'ai lu dernièrement dans un magazine que « c'était mieux avant », mais c'est une conception de l'histoire qui nous tire vers le passé, un passé embelli. Or, ce dont nous avons besoin face aux crises actuelles c'est d'une histoire assumée, vue sous toutes ses facettes, les plus lumineuses comme les plus sombres. Quand j'entends certains propos sur la race blanche, les discours de certains « penseurs » qui passent le samedi soir à la télévision, quand j'entends dire que dans les prisons il y a beaucoup d'arabes et de noirs ça veut dire quoi ? Que tous les arabes et tous les noirs sont des délinquants en puissance et qu'il faut les expulser de France ? À tous ceux-là, je leur dis quelles sont vos propositions ? Que fait-on ? On les vire, on les met tous dans des avions ? On construit des ghettos ? Quand on énonce une parole, il faut qu'elle ait une traduction, une conséquence. Quelle est la conséquence de ce genre de propos ? Les bonnes questions c'est de savoir quels moyens on doit se donner pour faire en sorte que ces personnes soient françaises à part entière. Comment faire en sorte que toute cette population ne se sente pas exclue, victime de la chasse au faciès, de la suspicion ? » •

toute une série d'affrontements mémoriels, de stéréotypes qui vont se construire. Il y a comme une guerre des mémoires qui a démarré il y a une vingtaine d'années dans la société française. Cependant, les premières vagues d'immigration arrivaient dans une société qui avait une forte identité républicaine. Aujourd'hui, avec la mondialisation, le modèle culturel lui-même est en crise, et on a des populations qui arrivent en France, dans une société qui elle-même s'interroge sur son identité.

Les différences religieuses ne sont-elles pas, elles-aussi à prendre en compte ?

BS. La religion a été instrumentalisée sur le plan idéologique. La question de l'Islam a envahi le champ politique sous un angle religieux, sans mise en rapport avec les sociétés sur le plan historique. C'est un peu comme si on considérait qu'il aurait fallu modi-

fier les évangiles et la bible pour arriver à la laïcité en France. Non, on y est arrivé parce qu'il y a eu la Révolution Française, la démocratie et qu'on a su plus tard séparer l'église de l'Etat. Ce n'est pas en changeant le corpus théologique que les sociétés arabo-musulmanes deviendront démocratiques. Ce serait une formidable erreur que de le croire. C'est au contraire leur démocratisation qui permettra le processus de laïcisation. C'est ça qu'on n'arrive pas à comprendre en France. Certains « penseurs » considèrent que c'est ontologiquement l'Islam qui est responsable de tous les maux : la

« Dans toutes les écritures religieuses, dans toutes les grandes religions monothéistes en particulier, il y a partout des choses épouvantables dites sur les femmes, sur les homosexuels, sur les minorités... »

séparation homme-femme, les inégalités. Ils ne tiennent pas compte du fait que ces populations viennent de sociétés non démocratiques, patriarcales. Tout cela n'a pas de rapport direct avec la religion. C'est la société qu'il faut transformer et non pas changer les écritures religieuses. Dans toutes les écritures religieuses, dans toutes les grandes religions monothéistes en particulier, il y a partout des choses épouvantables dites sur les femmes, sur les homosexuels, sur les minorités... La grande différence c'est qu'il y a des sociétés qui ont dépassé tout ça. Le débat est difficile parce qu'il se polarise sur une interprétation littéraliste du religieux sans mise en regard des processus historiques.

Mais qui veut réécrire le coran ?

BS. Ceux qui veulent transformer la religion musulmane, l'interpréter. Je ne veux pas citer ces penseurs, il y en a beaucoup en ce moment, surtout à la télévision, en particulier le samedi soir. A les entendre, c'est la transformation des pratiques religieuses de l'Islam qui permettrait de transformer, d'intégrer les populations.

Mais ce n'est pas ça qu'il faut changer, c'est les pratiques démocratiques. Que ce soit au nord ou au sud. C'est ça qui transforme les

« Aujourd'hui, avec la mondialisation, le modèle culturel lui-même est en crise. On a des populations qui arrivent en France, dans une société qui elle-même s'interroge sur son identité. »

sociétés. Ce qui ne veut pas dire qu'il faille lorsqu'on est athée ou laïque, se laisser envahir par la religion. Ça c'est autre chose. On ne peut pas laisser le religieux déborder sur l'espace public, c'est une autre discussion. Mais on ne peut pas de la même manière considérer qu'on va transformer la société en changeant le contenu intrinsèque des religions. Le débat se polarise sur le contenu des religions et pas sur la laïcité, sur la séparation entre le public et le privé.

Vous avez déclaré dans une interview au journal Le Monde qu'il faut retisser le lien entre la nation et la République. Que voulez-vous dire ?

BS. Il y a un danger d'éloignement entre la nation et les principes de la République. Le premier de ces principes est celui de l'égalité. Or, notamment dans les minorités, il y a le sentiment que ces principes ne sont pas appliqués. Ou du moins qu'ils sont appliqués pour





certains et pas pour d'autres. Alors retisser ce lien, c'est essayer à nouveau de faire en sorte que ce vécu inégalitaire soit atténué, que les principes républicains énoncés soient respectés pour tous. C'est le sens de mon propos, retisser le fil entre les principes énoncés par

Denis, à Gennevilliers. J'ai été professeur d'histoire à Paris 7, Paris 8, Paris 13, ça c'est des facs de banlieue, avec des étudiants de première année, des jeunes de 18 ans, je sais de quoi je parle. L'immense majorité de ceux qu'on appelle les jeunes issus des immi-

grations postcoloniales entrent dans la Cité française. Ils sont dans la Cité et se sentent français. C'est une évidence. Comme il est évident aussi qu'il y a des minorités agissantes, des minorités qui elles, vivent sur le mode de la séparation et de l'affrontement avec la société française. Il ne faut jamais oublier cette majorité quand on réfléchit à ces problèmes. Toutefois, ce qui s'est passé est un symptôme très grave du dysfonctionnement de la République. Cela pose des questions aussi sur l'enseignement de l'histoire, la faiblesse des programmes scolaires sur ces questions qui les concernent directement. J'ai interpellé les autorités pour leur dire qu'il fallait faire quelque chose pour que cette question soit mieux prise en compte parce qu'il y a eu toute

Selon-vous qu'elle aurait dû être la réaction de l'institution ?

BS. Il y a deux solutions. Soit on estime que cette minorité peut détruire l'institution, qu'il faut la réprimer, voire l'exclure du sys-

tème scolaire, soit on estime que c'est un défi à relever. Programmes, manuels, comment faire en sorte qu'à travers les images parce que maintenant tout passe par les images, par internet, par le virtuel... on puisse relever ce défi? Ce qui s'est passé après Charlie, c'est l'indice de quelque chose de grave mais on ne pourra pas répondre en fermant la porte des écoles, en excluant, en laissant se développer des territoires de relégation, en se disant que

« L'immense majorité de ceux qu'on appelle les jeunes issus des immigrations postcoloniales se sentent français. C'est une évidence. »

la République et le vécu de tous les jours sur le plan social et culturel aussi.

Après les attentats de janvier, on a vu dans les établissements scolaires des élèves qui refusaient de faire la minute de silence. Comment analysez ces réactions? La plupart des jeunes issus de l'immigration ne partagent-ils pas les valeurs de la République ?

BS. Ces réactions ne sont pas le fait d'une majorité de jeunes, ce n'est qu'une minorité. Je suis bien placé pour le savoir, mon travail m'a conduit à faire de nombreuses rencontres et réunions avec des jeunes, j'ai enseigné longtemps en banlieue pendant 35 ans à Villetaneuse, à Saint-

grations postcoloniales entrent dans la Cité française. Ils sont dans la Cité et se sentent français. C'est une évidence. Comme il est évident aussi qu'il y a des minorités agissantes, des minorités qui elles, vivent sur le mode de la séparation et de l'affrontement avec la société française. Il ne faut jamais oublier cette majorité quand on réfléchit à ces problèmes. Toutefois, ce qui s'est passé est un symptôme très grave du dysfonctionnement de la République. Cela pose des questions aussi sur l'enseignement de l'histoire, la faiblesse des programmes scolaires sur ces questions qui les concernent directement. J'ai interpellé les autorités pour leur dire qu'il fallait faire quelque chose pour que cette question soit mieux prise en compte parce qu'il y a eu toute





« Soit on reste dans des débats de type incantatoire, abstraits, soit on se dit OK, la société a changé, alors quelle place on fait à ces nouveaux Français ? Quelle société va-t-on construire avec eux sur les principes de la République ? »

Le Musée de l'immigration trace les frontières



Hasard du calendrier ? Au moment où l'actualité déroule au quotidien la tragédie des réfugiés, le Musée national de l'histoire de l'immigration présente du 10 novembre au 29 mai une exposition sur le rôle et les enjeux contemporains de la « frontière » dans le monde et qui retrace les histoires singulières de ceux qui les traversent. Fondée sur des collections historiques, des œuvres d'art et des ressources ethnographiques, l'exposition recompose les différents aspects de cette histoire des frontières au fil de trois parcours thématiques : « *Les murs-frontières dans le monde* », « *L'Europe et ses frontières* » et « *Traverser les frontières de la France* » qui mettent en scène les relations entre frontières et migrations. Documents d'archive, cartes géographiques commentées, objets de mémoire, œuvres d'art, articles de presse, photographies, vidéos, témoignages, et récits de migrants... autant de témoignages pour mieux comprendre l'actualité et les enjeux du monde qui nous entoure. ●

toute façon ces jeunes-là sont perdus d'avance. Je pense qu'il y a besoin d'un effort supplémentaire de l'Etat, mais aussi des intellectuels, des universitaires. Ils doivent descendre sur le terrain, aller au contact, faire partager leur savoir. Il y a une trop grosse coupure

dans notre société et pas simplement avec les politiques. Des universitaires, des intellectuels, il y en a des bataillons dans ce pays, des milliers de personnes qui savent des milliards de choses mais qui ne partagent pas beaucoup leur savoir avec ceux qui vivent sur ces territoires de ban-

lieu. Ce qui me surprend le plus, c'est l'attitude de « *l'intelligentsia* » au sens large du terme. Elle ne s'exprime pas beaucoup sur ces questions et se replie dans une espèce de tour d'ivoire, d'élitisme académique. Or, il faut se frotter au monde réel, aux vraies questions posées par les jeunes.

Songez qu'il n'y a en France que quatre professeurs d'université en histoire contemporaine du Maghreb. Ça ne fait pas beaucoup... Avec ça, vous ne pouvez pas former les formateurs, c'est-à-dire les enseignants, sur l'histoire du Maghreb contemporain des XIX^e et XX^e siècle, sur la question coloniale, sur l'histoire du Maghreb et ne parlons même pas de la question de l'Islam. Des profs d'université, il en faudrait 50, il en faudrait 60 et même plus.

Le ministère de l'Éducation nationale a appelé à une grande mobilisation du système éducatif. Est-ce une bonne réponse ?

BS. Ce qui m'intéresse, c'est les impulsions qui sont données. Ce sont les présupposés politiques. La mobilisation, la réserve citoyenne, pourquoi pas ? Mais tout dépend des moyens qui sont donnés, des sujets que l'on va traiter. Je raisonne en tant qu'historien et géographe, je constate qu'il y a une partie considérable de la population qui a l'impression que son histoire est ignorée. La place

« L'énoncé de ce qu'est la République et la façon dont elle s'incarne dans la société, ça commence à l'école. »

laissée à l'histoire de l'immigration dans les nouveaux programmes scolaires est très faible. C'est dommage, il y avait là une occasion d'élargir davantage le propos, au détriment peut-être de chapitres plus anciens. Je sais qu'on ne peut pas tout faire, mais en même temps c'est aujourd'hui une question décisive.





© TRÉVIER / ANSA



Ressentez-vous une attente chez les enseignants ?

BS. Je suis confronté à des demandes du monde enseignant très fortes. Il y a dix ans les syndicats enseignants ne venaient pas m'interviewer, ne m'invitaient pas à leur université. Si vous le faites aujourd'hui, c'est parce qu'il y a un besoin dans la société française. Que ce soit les syndicats, les mouvements associatifs, les partis politiques, même de droite - je ne parle pas de l'extrême droite - tout le monde sait qu'aujourd'hui c'est une question grave qui est posée. Donc maintenant il faut en prendre la mesure. Soit on reste dans des débats de type incantatoire, abstraits, soit on se dit OK, la société a changé, alors quelle place on fait à ces nouveaux Français ? Quelle société va-t-on construire avec eux sur les principes de la République ?

« Comment voulez-vous enseigner l'histoire des autres, si vous ne la connaissez pas vous-même ? »

Il est temps d'apporter des réponses. Récemment, nous avons organisé 12 heures de solidarité avec les réfugiés au Musée de l'histoire de l'immigration. 3 000 personnes sont venues assister aux débats. Pas un journaliste ne s'est déplacé, pas un seul compte-rendu

dans la presse. Ça se passait dans ce musée, dont je signale au passage qu'il est unique en Europe. C'est le seul lieu où on peut investir, discuter, élaborer autour de cette question. Voilà un exemple, un moment de mobilisation, concret, pratique, évident, essentiel, et voilà, une absence totale.

Quel rôle l'école primaire peut-elle jouer ?

BS. Le rôle que jouent les instituteurs est extraordinaire. Aujourd'hui ils sont en première ligne. Ce sont eux qui transmettent les premières élaborations de ce qu'est la République à des populations très jeunes. Pour ces élèves, c'est la première rencontre, la première perception de ce que sont l'organisation et les principes de la République. C'est donc décisif. Si on rate ce moment-là, après c'est très difficile de rattraper les choses. L'énoncé de ce qu'est la République et la façon dont elle s'incarne dans la société, ça commence à l'école.

Mais dans la transmission de ce savoir, il faut aller au plus simple sur le plan pédagogique. Enseigner l'histoire de l'immigration, c'est tout simplement raconter l'histoire des autres, et pas l'histoire de soi. Encore faut-il la connaître et cela nécessite un énorme effort de for-

Des ressources pour la classe



Refolement de Tsiganes serbes à la frontière allemande

© MUSÉE PORTE D'ORÉE

► L'enseignement de l'histoire de l'immigration, bien qu'encore trop peu visible dans les programmes, est un enjeu décisif pour l'école d'aujourd'hui. Mais cet enseignement ne s'improvise pas. C'est pourquoi le Musée national de l'histoire de l'immigration met à la disposition des enseignants de nombreuses ressources pour favoriser l'approche de ces questions parfois difficiles dans leurs classes. Des formations et un accompagnement dans l'élaboration de projets de classe ou d'école, des visites-découverte et des animations pédagogiques sont organisées pour les enseignants. Le musée développe en parallèle des parcours pédagogiques autour de ses expositions avec fiches d'activités par niveaux de classe et dossiers de préparation. Enfin, un portail documentaire donne accès à la médiathèque du Musée et recense une partie des documents (livres, revues, documents audiovisuels, images, archives...) disponibles sur place. De nombreuses ressources en ligne et en accès libre sont aussi disponibles. •

mation des enseignants. Car comment voulez-vous enseigner l'histoire des autres, si vous ne la connaissez pas vous-même ?

Je tiens à ajouter aussi qu'il y a un autre élément important qui entre en ligne de compte dans la circulation des savoirs. C'est ce que j'appelle la « vidéosphère », la

puissance des images diffusées en dehors de l'école, face à laquelle les enseignants ne sont pas toujours bien formés. Si on ne veut pas que ça devienne une sorte de « contre-école » il faut savoir s'adapter, savoir comment l'utiliser.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCIS BARBE ET PIERRE MAGNETTO



RECYCLAGE DES PAPIERS

Eduquez vos élèves à l'éco-citoyenneté !

En classe, le papier est le support de tous les enseignements. Omniprésent, les élèves l'utilisent pour lire, écrire, dessiner. Travailler sur son recyclage permet de sensibiliser vos élèves aux éco-gestes et à l'importance de leur rôle dans cette boucle vertueuse.

Avec le programme pédagogique Léo Folio, abordez l'éducation au développement durable à travers le cas concret du papier !

Réduire, réutiliser, recycler

Conçu en concertation avec les professeurs et en partenariat avec le **ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche**, le programme pédagogique Léo Folio s'adresse aux élèves de l'école élémentaire et de 6^e. En lien avec le socle commun, **il répond pleinement aux orientations pédagogiques des programmes scolaires.**

Travailler sur le recyclage des papiers permet d'accompagner les élèves dans la maîtrise des apprentissages fondamentaux à travers des actions concrètes conduites avec les acteurs du territoire.

Déjà plus de **600 000 élèves sensibilisés** grâce au programme Léo Folio !

Des supports pédagogiques gratuits

1 UN LIVRET ET DES FICHES D'ACTION



2 UNE MÉDIATHÈQUE



3 DES MODULES E-LEARNING



4 UNE EXPOSITION ITINÉRANTE



ET AUSSI...

Pour le secondaire, le programme pédagogique Défi papiers.

Entièrement dématérialisé, il propose une méthodologie pour mettre en place le tri des papiers dans les établissements scolaires. Défi papiers s'inscrit dans le cadre d'un véritable projet, piloté par les enseignants, réalisé par les élèves.

Pour en savoir plus www.ecofolio.fr/jeunesse



Commander gratuitement les outils sur www.ecofolio.fr/jeunesse
Pour toutes questions
01 53 32 86 70 ou jeunesse@ecofolio.fr