

[FENÊTRES] SUR COURS

17^e
UNIVERSITÉ
d'automne
du SNUipp

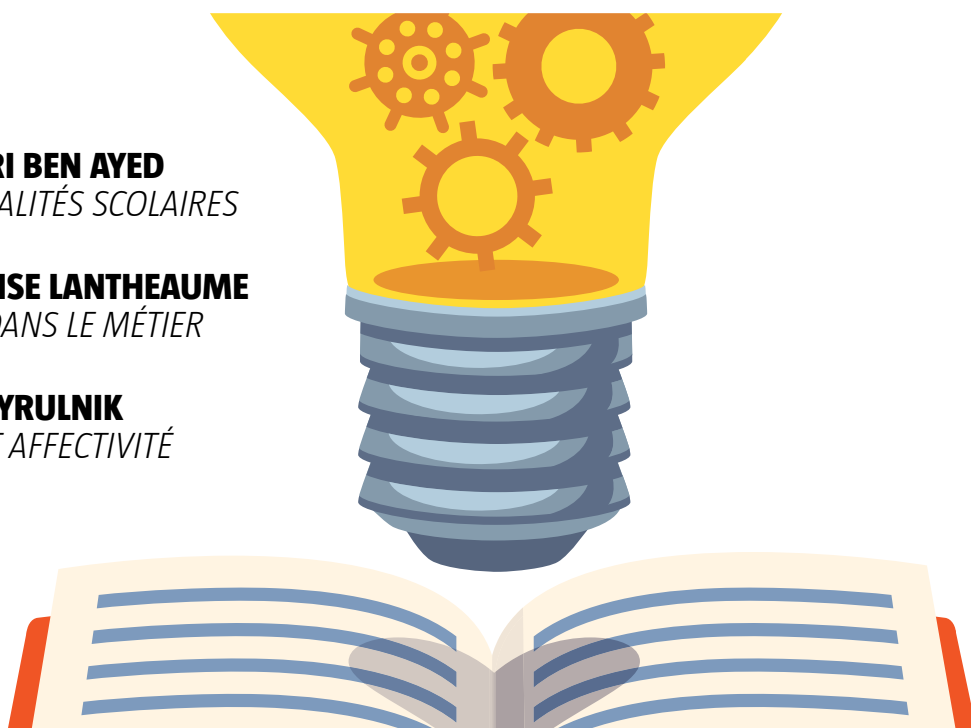
HEBDOMADAIRE
N°440
6 NOVEMBRE 2017
ISSN1241-0497

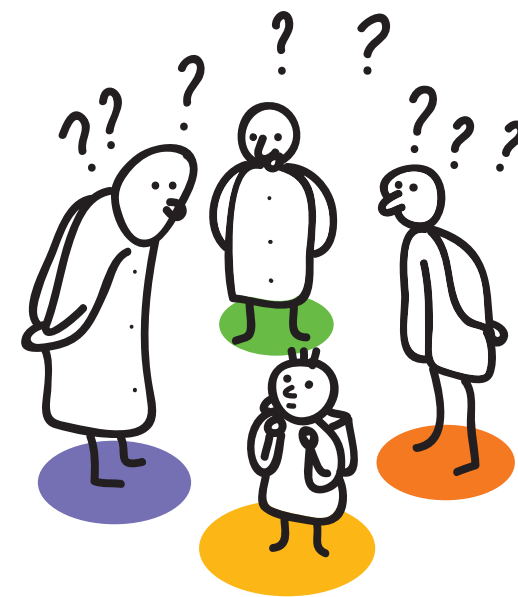


▶ **CHOUKRI BEN AYED**
LES INÉGALITÉS SCOLAIRES

▶ **FRANÇOISE LANTHEAUME**
DURER DANS LE MÉTIER

▶ **BORIS CYRULNIK**
ÉCOLE ET AFFECTIVITÉ





L'école a besoin de toute la recherche

Il aura fallu moins d'une semaine pour faire le plein des inscriptions de cette 17^e édition de l'Université d'automne du SNUipp-FSU qui s'est déroulée du 20 au 22 octobre à Port-Leucate dans l'Aude.

D'une année sur l'autre le succès ne se dément pas. Plus de 400 participants, une trentaine de chercheurs, se sont côtoyés, ont échangé et cet engouement ne doit rien au hasard.

Pour les enseignants, aller à la rencontre de la recherche est une vraie nécessité pour améliorer leurs gestes professionnels, remettre du sens dans leur métier, interroger leurs pratiques à l'aune des avancées des connaissances de toutes les disciplines scientifiques qui s'intéressent à l'éducation. Cette démarche est depuis le début inscrite dans l'ADN du SNUipp-FSU. Cette année, l'événement prenait une connotation toute particulière. Nous ne pouvions rester insensibles au parti pris quasi-exclusif du ministre de l'Éducation nationale en matière de recherche. C'est pourquoi nous lui lançons un appel signé par de nombreux chercheurs pour l'encourager à développer et à diffuser la recherche dans tous les domaines intéressant l'école. Parce que l'école de la réussite de tous et de la formation des citoyens a besoin de toute la recherche.



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 : Régis Metzger
Rédaction : Francis Barbe, Laurent Bernardi, Fabienne Berthet,
Alexis Bisserkine, Mathilde Blanchard, Laurence Gaiffe,
Pierre Magnetto, Arnaud Malaisé, Régis Metzger,
Philippe Miquel, Éric Mugneret, Jacques Mucchielli,
Francette Popineau, Virginie Solunto.
Coordination de la rédaction
et réalisation graphique : Naja / www.naja.paris

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.



2017 La Jeunesse au Plein Air © Ludovic Weyland

**William, Hadrien, Antonio et Léa
sont partis en colonie grâce à vous.**
Aidez-nous à offrir des vacances
à d'autres enfants !

J'OFFRE	VOUS DONNEZ	VOUS DÉDUISEZ	VOTRE DON VOUS COÛTE EN RÉALITÉ
Les repas et l'hébergement pour une journée de colo à un enfant	25 €	→ -16,50 €	→ 8,50 €
Les repas et l'hébergement pour une journée de colo ainsi que le voyage et les activités à un enfant	50 €	→ -33 €	→ 17 €
Les repas, l'hébergement, le voyage, les activités pour une journée de colo ainsi que l'encadrement et le projet pédagogique à un enfant	100 €	→ -66 €	→ 34 €

Envoyez votre don dès aujourd'hui !

PAR CHÈQUE :
à l'adresse suivante :
21 rue d'Artois, 75008 Paris

PAR INTERNET :
jpa-asso.iraiser.eu



Vous avez une question ? Vous pouvez contacter directement Amandine Oudart, responsable donateurs au 01.44.95.03.73 ou par mail : a.oudart@jpa.asso.fr
La Jeunesse au Plein Air, 21 rue d'Artois, 75008 Paris - www.jpa.asso.fr

SOMMAIRE

7 ► L'ÉTAT DE L'ÉCOLE

- 8 Investissement dans l'école : la France à la traîne
- 9 Un temps de travail qui pèse
- 10 Rendre le métier attractif
- 11 Direction d'école : encore à faire !
- 12 Éducation prioritaire : sans cohérence ni moyens supplémentaires
- 13 Se nourrir de tous les résultats de la recherche et reprendre la main sur le métier
- Francette Popineau, co-secrétaire générale et porte-parole du SNUipp-FSU

17 ► DOSSIER LECTURE : APPRENDRE À LIRE : PAS SI SIMPLE

- 18 Roland Goigoux
Nous avons constaté qu'il y avait très peu d'enseignement de la compréhension au CP

24 ► APPRENTISSAGES

- 24 Élisabeth Bautier
Le langage, un outil qui nous permet de penser
- 26 Emmanuel Sander
Sans concepts préexistants, les élèves seraient dans le chaos
- 28 Dominique Bucheton
Ceux qui ont le pouvoir sont ceux qui écrivent
- 30 Danièle Manesse
L'orthographe est bien plus qu'un savoir

33 ► DOSSIER L'ÉCOLE RURALE, UN NOUVEAU CHEMIN ?

- 34 Pierre Champollion
L'école rurale et montagnarde n'est pas une école de seconde zone
- 35 Sylvie Jouan
Un changement de regard et de pratiques sur l'organisation pédagogique

37 ► MÉTIERS

- 37 Régis Metzger
Le gouvernement serait bien inspiré de réfléchir à des mesures améliorant l'attractivité de notre métier
- 38 Caroline Veltcheff
Quand le sentiment d'injustice est très fort, le climat scolaire est très dégradé
- 40 Patrick Rayou
Un décalage entre ce que l'enseignant croit mettre en place et ce que l'élève en comprend
- 42 Serge Ebersold
L'enseignant, un acteur-stratège développant des stratégies pour cheminer avec l'élève
- 44 Yves Guégan
Mettre en place des stratégies relationnelles
- 46 Olivier Maulini
Une pratique compétente, c'est une pratique informée et réflexive
- 48 Corinne Loie
La voix fait intégralement partie du dispositif pédagogique

50-51 ► APPEL

53 ► DOSSIER COMMENT DURER DANS LE MÉTIER

- 54 Françoise Lantheaume
Les enseignants qui durent manifestent une pensée critique et de l'autonomie

60 ► MATERNELLE

- 60 Christine Passerieux
Une conception naturalisante qui est une remise en cause de l'égalité
- 62 Élisabeth Mourot
Favoriser les pratiques langagières plus élaboratrices
- 64 Maryse Rebière
Les activités de l'école ont toujours une part d'étrangeté pour le jeune enfant

67 ► INTERVIEW

- 68 Choukri Ben Ayed
Inégalités scolaires : les domaines à explorer sont encore très vastes

73 ► ENFANT & SOCIÉTÉ

- 73 Arnaud Malaisé
Tous les élèves sont capables de réussir à l'école mais il faut compenser les inégalités
- 74 Divina Frau-Meigs
Mettre le paquet sur la formation des enseignants
- 76 Patrick Morel
On veut des enfants ensemble quelles que soient leurs possibilités
- 78 Agnès Bathiany
Favoriser la participation des parents les plus éloignés de l'école
- 80 Stanislas Morel
Le cerveau serait le juge de paix des méthodes les plus efficaces
- 82 Régis Lopez
Le manque de sommeil entraîne des troubles cognitifs
- 84 Safy Nebbou
Ensemble, c'est possible !

87 ► GRAND ENTRETIEN

- 88 Boris Cyrulnik
Les enseignants ont la capacité d'être des tuteurs de résilience



REPRENONS LA MAIN SUR NOTRE MÉTIER...



...CHANGEONS L'ÉCOLE !



INTRO |

L'ÉTAT DE L'ÉCOLE

Pour l'école de la réussite de tous

L'année scolaire 2017-2018 restera marquée par l'arrivée de Jean-Michel Blanquer rue de Grenelle. Le ministre de l'Éducation nationale, qui n'est pas tout à fait un inconnu, assène dans les médias des affirmations qu'il veut « pragmatiques » et de « bon sens ». Mais si l'on pressent qu'il entend mettre à distance la plupart des disciplines de recherche malgré leurs apports aux pratiques des enseignants et à leur professionnalité, son projet reste flou (lire p.14-15). La mise en place des CP dédoublés en REP + au détriment des « plus de maîtres », l'évaluation des élèves au CP même modérée par une directive de la DGESCO sont les premières pierres d'une politique que le ministre dévoile avec parcimonie. Le retour à la semaine de quatre jours, souhaité par une majorité d'enseignants selon une enquête du SNUipp-FSU s'est fait dans la précipitation et répondait aussi à des intérêts électoralistes. Pourtant, le nouveau ministre a trouvé sur son bureau quelques dossiers qui ne sont pas sans importance pour l'avenir de l'école, à commencer par celui de la priorité accordée au primaire à laquelle le sous-investissement chronique ne permet pas de répondre comme il se devrait. Les comparaisons internationales ne souffrent aucune ambiguïté. Que ce soit par rapport à la moyenne des onze pays qui lui sont comparables ou à la moyenne de l'ensemble des pays de l'OCDE, la France est à la traîne. Ce sont des moyens qui manquent à l'école et aux élèves et qui pèsent aussi sur les rémunérations et le pouvoir d'achat de enseignants (lire p.8). Autre chantier pour lequel il y a urgence, celui du temps de travail. Le ministère lui-même le confirme, en moyenne un enseignant des écoles travaille 44 heures par semaine, bien loin des

27 heures de service réglementaires. Il est grand temps de mettre en exergue ces 17 heures supplémentaires jusqu'ici invisibles. Pour le SNUipp-FSU, une remise à plat est indispensable avec comme première étape, la fin des APC (lire p.9). L'école doit aussi faire face à une crise du recrutement. Le nombre de candidats au concours est régulièrement en baisse. Les départements où on a souvent un grand besoin d'école pour contribuer à réduire les inégalités, en sont les premières victimes. La question de l'attractivité du métier est posée, là aussi il y a urgence à y répondre (lire p.10). Permettre à l'école de jouer sa partition dans la réduction des inégalités, c'est aussi la doter d'une politique d'éducation prioritaire ambitieuse. Le chantier avait été ouvert durant la précédente mandature. Aujourd'hui le ministre propose d'étendre les CP dédoublés à ceux des CP en REP alors qu'il est avéré que la réduction des effectifs n'a d'intérêt que si elle est continue sur plusieurs années. Or, les élèves qui ont bénéficié cette année des effectifs réduits ne seraient plus concernés l'an prochain. Et les perspectives budgétaires, ajoutées au manque de locaux, laissent craindre qu'on en reste là (lire p.12). Enfin, il reste encore beaucoup à faire dans le domaine de la direction d'école, d'autant que la disparition des emplois aidés ne sera pas sans conséquences pour des directrices et des directeurs devant assumer des tâches administratives de plus en plus lourdes (lire p.11). Ces dossiers, c'est du concret. C'est la réalité du quotidien des écoles, des enseignants et des élèves. La réussite de tous qui doit être une ambition partagée, ne se satisfait pas de déclarations dans la presse, d'effets d'annonce. Elle demande de se mettre au travail, sérieusement.

DOSSIER RÉALISÉ PAR
FRANCIS BARBE, LAURENT
BERNARDI, LAURENCE GAIFFE,
PIERRE MAGNETTO,
MATHILDE BLANCHARD
ET VIRGINIE SOLUNTO



Investissement dans l'école : la France à la traîne

La France investit moins dans l'éducation que les pays aux économies comparables et qui font mieux qu'elle dans les comparaisons internationales, que ce soit sur les résultats scolaires, ou sur la capacité à réduire les inégalités sociales de destin scolaire.

100 000

TAUX D'ENCADREMENT

C'est le nombre de postes d'enseignants du primaire qu'il faudrait créer pour rejoindre la moyenne des pays comparables.

La France est en queue de peloton. Le constat n'est pas celui de syndicalistes vindicatifs, mais de *France stratégie*, un organisme chargé d'évaluer et de dessiner les politiques publiques, rattaché à Matignon. Ce manque d'investissement est particulièrement remarquable au primaire, la dépense publique annuelle et par élève est en France de 5 916 € alors qu'elle est de 7 939 € en moyenne dans les 11 pays* qui lui sont comparables. Elle est de 6 986 € dans la moyenne OCDE. Et derrière les moyennes globales toujours un peu abstraites, il y a le quotidien des classes, plus chargées qu'ailleurs, le manque d'enseignants spécialisés, de remplaçants pour pallier les arrêts maladie et permettre une formation continue aujourd'hui en déshérence, pour développer des dispositifs pédagogiques prometteurs comme le « *plus de maîtres* » ou encore assurer la scolarisation d'un plus grand nombre de tout-petits. Autant de moyens qui manquent cruellement à l'école pour « *tenir la promesse républicaine d'égalité et d'émancipation* » comme le constate le rapport de *France stratégie*.

*L'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, la Finlande, l'Irlande, le Japon, les Pays-Bas et la Suisse.

Derniers du classement

Avec la fin du gel du point d'indice tardivement réalisée par le précédent gouvernement après six ans de régime sec, l'octroi de l'ISAE à 1 200 euros et la déclinaison dans l'Éducation nationale du protocole Parcours professionnels carrières et rémunérations (PPCR), les enseignantes et les enseignants des écoles pouvaient enfin espérer un mieux sur leurs feuilles de paie et réduire l'écart qui les sépare de leurs homologues européens. Changement de cap, depuis son installation, le nouveau gouvernement multiplie les mesures d'économie budgétaires et remet ses agents à la diète. Rétablissement du jour de carence, nouveau coup de gel sur la valeur du point d'indice, décalage programmé d'un an (au moins ?) des mesures PPCR : le timide rattrapage salarial amorcé pour les PE sur leurs collègues des pays comparables est aujourd'hui enrayé alors que là aussi, les études internationales montrent une corrélation entre niveau de rémunération des enseignants et performances des systèmes éducatifs.

Un temps de travail qui pèse

Le temps de travail des enseignants explose. Il dépasse largement les 27 heures hebdomadaires officielles, le ministère lui-même l'estime à 44 heures. Le temps hors la classe reste encore mal défini, mal reconnu et garde une invisibilité qui ajoute au sentiment de surcharge. C'est la raison pour laquelle le SNUipp-FSU demande la révision du temps de service des PE, en commençant par la réappropriation du temps des APC, mais cela ne sera pas suffisant pour redonner une nécessaire respiration au métier.

Difficile de calculer précisément le temps de travail enseignant, pourtant, tous les PE le disent : la charge de travail leur pèse. Dans le cadre de leurs obligations de service, les personnels enseignants du premier degré consacrent 24 heures devant les élèves, complétées par 108 heures dédiées aux concertations, aux APC et aux animations pédagogiques. Mais ces 108 heures annuelles débordent ! En effet, au-delà des trois heures hebdomadaires institutionnellement déterminées, beaucoup d'autres activités constituent le temps réel de travail enseignant. La liste de ces temps « invisibles » est longue et difficilement exhaustive : des 10 minutes d'accueil avant la classe aux commandes de classe, des lectures et rédactions de projets aux consultations et saisies numériques diverses, des équipes éducatives aux ESS...

Pour exemple, selon une enquête de la DEPP de 2013, le temps nécessaire pour les relations avec les partenaires éducatifs (parents, ATSEM, animateurs, médecins et infirmières scolaires) occupe déjà à lui seul une part importante du temps de travail (voir tableau ci-contre). Si l'on ajoute encore les incontournables : préparation de classe, corrections et recherches documentaires, conception de supports, c'est 13 heures hebdomadaires qu'il faut adjoindre, toujours selon l'enquête de la DEPP. Au total, le temps de travail des professeurs d'école est estimé à 44 heures par semaine par le ministère lui-même. C'est beaucoup trop lourd.

Pour une révision du temps de service

Face à ces charges de travail multiples, le SNUipp-FSU demande que les obligations de service des professeurs des écoles soient revues. C'est dans ce cadre qu'il continue sa campagne pour la réappropriation des APC. Ces activités complémentaires peinent à faire sens pour de nombreux enseignants. Loïn

d'avoir fait la preuve de leur efficacité, elles allongent les journées et alourdissent la charge de travail. Mises en œuvre souvent sans conviction « *parce qu'il faut bien les faire* », la réaffectation du temps qu'elles mobilisent serait utile aux équipes pour mener à bien d'autres activités et projets essentiels, plus efficaces pour la réussite des élèves.

Pour le SNUipp-FSU, une première étape passe par la fin des APC et la réappropriation de ces heures. Ainsi, les 108 heures actuelles doivent être laissées à la disposition des équipes pédagogiques. C'est un des moyens pour permettre aux enseignants d'être concepteurs de leur métier. C'est donc bien aux PE, en tant que professionnels, de les adapter à leurs besoins et c'est la consigne lancée par le SNUipp-FSU depuis la rentrée 2016. Sachant que même si les équipes récupèrent ce temps, cela reste encore insuffisant au regard de la charge de travail. Il est urgent que le ministère entende la profession sur ce sujet.

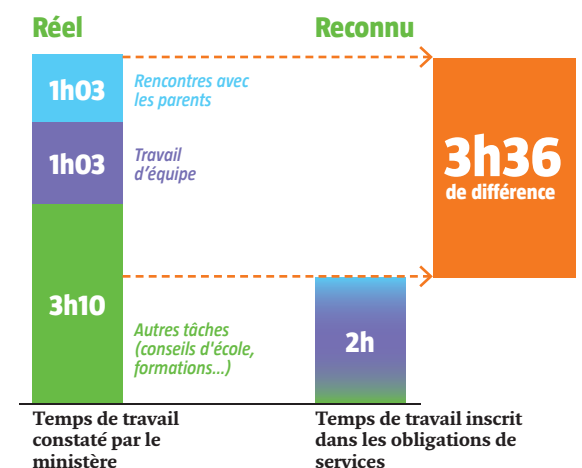
Donner à voir le travail invisible

L'auteur, Frédéric Grimaud, PE et chercheur dans l'équipe ERGAPE, s'est posé la question : « *Que font les professeurs d'école lorsqu'il n'y a pas d'élèves ?* ». Pour y répondre, il a mené une recherche dans les écoles des Bouches-du-Rhône durant trois années auprès des PE.

Il s'agit d'aller au-delà d'un simple chiffrage pour s'intéresser à ce que font réellement les enseignants en dehors de la classe. Le livre met ainsi en lumière une partie laissée dans l'ombre d'un métier qui ne se limite pas au temps élève, voire même à l'enseignement. Grâce à des moments d'échanges, les enseignants participant au travail ont pu identifier leurs gestes professionnels, discuter de leur pertinence. Un moyen aussi de se réapproprier le métier, dans ses multiples dimensions. Frédéric Grimaud et le chantier travail du SNUipp-FSU donnent ainsi à voir toutes ces activités périphériques montrant comment les enseignants tiennent le système à bout de bras.

TRAVAIL HORS LA CLASSE : 2 HEURES N'Y SUFFISENT PAS

Deux heures par semaine de travail hors la classe sont inscrites dans les obligations de service des enseignants. Mais l'accumulation des tâches à accomplir fait que ces deux heures s'avèrent très insuffisantes.



DÉBUT DE CARRIÈRE

Rendre le métier attractif

La crise de recrutement de professeurs des écoles s'installe d'année en année. A chaque session du concours, des postes restent non pourvus. Les déficits de personnels se creusent dans des académies comme Créteil, Versailles, Amiens et en Guyane. L'administration répond par l'embauche de contractuels. Le SNUipp-FSU a d'autres propositions pour être à la hauteur de la situation et a solennellement alerté le ministre de l'Éducation nationale.



© MINA / ANSA

2 800 C'est le nombre cumulé de postes non pourvus au concours de recrutement de professeurs des écoles depuis 2013. Ils sont encore 569 cette année. Ensuite s'ajoutent les désistements de lauréats, les démissions ou encore les départs en congés longs. Une fois encore en cette rentrée, de nombreuses académies et surtout celles de Créteil, de Versailles, d'Amiens et de Guyane manquent d'enseignants, 2 000 au total sur le territoire.

Début de réponse, un concours supplémentaire a été créé dans l'académie de Créteil, la plus touchée, ce qui a permis de recruter 500 personnes supplémentaires, sans parvenir toutefois à répondre à l'ensemble des besoins.

Un recours aux contrats précaires

Pour pallier les manques, le ministère a pris l'habitude de recruter des contractuels, des personnels non formés que l'on appelle pour faire classe sous contrats précaires de quelques mois, sans perspective de titularisation. Mais cette année, le phénomène a pris une ampleur inédite. Leur nombre en octobre dépasse déjà celui de juin dernier : plus de 2 000 à cette rentrée, hors Mayotte.

Cette solution d'urgence tend à se pérenniser, un tiers des départements y a recours, alors

que dans de nombreuses académies, les listes complémentaires n'ont pas été épuisées. Sur ces listes sont inscrites des personnes qui se sont retrouvées à quelques places de la réussite au concours. Certaines ont même été recrutées comme personnels contractuels, ce qui leur fait perdre le bénéfice du concours et la possibilité d'être titularisées qu'ils auraient conservés comme LC.

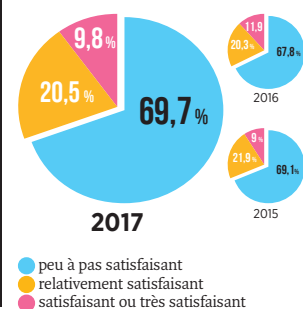
Enseigner est un métier exigeant qui nécessite une vraie professionnalité. Comment penser qu'une personne recrutée à la va-vite sans formation va pouvoir enseigner dans de bonnes conditions ? Pour le SNUipp-FSU, il faut recruter des personnels formés et bien rémunérés. Il s'est d'ailleurs adressé dans ce sens au ministre dans un courrier le 22 septembre. Une pétition a également été lancée et le syndicat prépare une lettre ouverte. Il demande le recrutement sur listes complémentaires et leur ouverture là où cela n'a pas été le cas, avec la possibilité de mutualiser ces listes entre départements. Surtout il est temps de prendre à bras le corps ce problème de recrutement et de trouver de vraies solutions à long terme. Tout d'abord des pré-recrutements rémunérés dès la L1 afin de permettre aux étudiants de se consacrer à leurs études. Et une entrée dans le métier progressive, accompagnée et bien rémunérée afin de le rendre plus attractif.

Espé : les stagiaires critiques sur leur formation

Insuffisamment préparés à prendre la responsabilité d'une classe, stressés, surchargés : les professeurs des écoles stagiaires jugent sévèrement leur formation et les conditions de leur entrée dans le métier. Ils se sentent en difficulté dans la gestion de la classe, des difficultés scolaires et de l'hétérogénéité. C'est ce que révèlent les résultats de l'enquête 2017 du SNUipp-FSU auprès des enseignants stagiaires.

DES PE STAGIAIRES MÉCONTENTES

Pour la majorité des PE stagiaires, la formation à l'ESPE n'est pas satisfaisante. Parmi les nombreux points faibles de la formation, le manque de pratiques pédagogiques et de gestion de classe.



Direction d'école : encore à faire !

Le dossier de la direction est toujours en souffrance et encore alourdi par la quasi disparition à cette rentrée des emplois aidés sur l'aide administrative. Pourtant les tâches ne cessent de se multiplier et le fonctionnement « couteau-suisse » imposé actuellement aux directrices et directeurs d'école doit trouver des réponses qui ne peuvent plus relever du bricolage.

« **T**oujours plus », c'est ce que ressentent les personnels qui ont pris la lourde charge de la direction d'une école. Les attentes de l'institution, mais également des familles, des collectivités territoriales sont fortes et nécessitent des gestes professionnels de plus en plus techniques et chronophages. Les fonctions de direction que ce soit sur le plan pédagogique ou administratif évoluent au fur et à mesure de la mise en place de nouvelles mesures ou

dispositifs directement sur le temps scolaire mais également dans le cadre péri ou extrascolaire : mise en place des PPMS et des alertes, dossier des rythmes scolaires, accueil des élèves en situation de handicap, nouvelle gestion administrative et comptable qui a accompagné la mise en place des intercommunalités, gestion de nouveaux personnels dans les écoles, climat scolaire... Si un travail de simplification administrative a été engagé dans les dernières années du côté de l'Éducation nationale, il ne repose guère que sur la

mise à disposition d'outils informatiques plus facilitants. Les tâches restent trop nombreuses et transforment le directeur ou la directrice en « couteau-suisse ». Dans quel collège, lycée ou établissement public hospitalier imaginerait-on que la fonction de direction intègre aussi des tâches de secrétariat, de standard téléphonique, de réception des livraisons ou encore la charge de soigner les petits « bobos » à la récré ?

Besoin de temps et de personnels

C'est bien entendu tout le fonctionnement de l'école qui est impacté par cet aspect multi-tâches de la direction d'école. La part du travail de direction consacrée à l'animation pédagogique, à la coordination de l'équipe et à la réussite des élèves est bien trop souvent mise de côté. Aussi quand les familles peuvent trouver une personne qui répond au téléphone, leur ouvre le portail sans avoir l'impression de déranger, les appelle s'ils ont oublié de prévenir l'école de l'absence de leur enfant cela participe fortement à l'amélioration du climat scolaire. C'est bien ce qui rend indispensable la présence d'un personnel doté d'un véritable statut qui vienne décharger la direction d'un certain nombre de missions de la vie quotidienne d'une école.

Mais c'est également de plus de temps dont ont besoin les directeurs et les directrices d'école. L'effort consenti sur la mise en place des nouveaux taux de décharge en 2015 doit encore être amélioré avec notamment une décharge hebdomadaire effective dans toutes les écoles quelle que soit sa taille.



© MINA / ANSA



Education prioritaire : sans cohérence ni moyens supplémentaires

En éducation prioritaire, là plus qu'ailleurs, il est du devoir de l'État et de son école de lutter contre le déterminisme social et culturel pour permettre la réussite de tous les élèves. Les CP dédoublés, mesure emblématique du nouveau gouvernement, se sont mis en place au détriment des autres moyens existants Pour combattre les inégalités scolaires.



Scolariser tous les enfants de moins de trois ans, augmenter le « plus de maîtres », développer les RASED, permettre aux enseignants de mieux se former et de travailler ensemble, en déconnectant le temps élèves du temps enseignant. Tels sont les dispositifs défendus de longue date par le SNUipp-FSU et partiellement mis en place par le précédent gouvernement pour lutter en éducation prioritaire contre les inégalités scolaires. Des mesures, plébiscitées par l'ensemble des enseignants, qui au-delà de l'éducation prioritaire, doivent nourrir toutes les autres écoles. Pour le SNUipp-FSU, cette volonté politique demande stabilité et cohérence mais aussi des moyens. Et au-delà de dispositifs spécifiques, les effectifs restent trop chargés, les enseignants pas assez formés et les aides spécialisées trop peu présentes. C'est le sens de l'appel, signé par de nombreux chercheurs, que le syndicat avait lancé lors de son colloque sur l'éducation prioritaire en mars 2017.

DEDOUBLEMENT DES CP EN REP+ DÉSHABILLER PIERRE...

Le dédoublement des CP en Rep+ à la rentrée 2017 a impacté le remplacement, les RASED ou les ouvertures de classe. 1 925 postes ont été prélevés sur d'autres dispositifs. Le SNUipp-FSU revendique un allègement des effectifs, dans toutes les classes, mais cette mesure ne peut se faire au détriment d'autres comme la scolarisation des « moins de trois ans » dont la montée en charge a été interrompue. Quant au « Plus de maîtres », il paie le prix fort. 4 100 postes étaient prévus à la rentrée, seuls 2 927 ont été maintenus.

• Moins de 3 ans

En 2016, 96 556 élèves de deux ans révolus sont scolarisés, soit 11,86 %. Le taux de scolarisation des enfants de moins de trois ans était en baisse depuis 1999. A la rentrée 2013, il augmente pour la première fois depuis 10 ans. A la rentrée 2016, un enfant de moins de trois ans sur cinq est scolarisé en éducation prioritaire. L'effort consenti par l'Éducation nationale, nettement insuffisant, conduit à des taux de scolarisation très bas et reste très marqué par de fortes inégalités territoriales. De plus, ce dispositif, vecteur de réussite scolaire, nécessite des conditions d'accueil et de formation qui ne sont pas toujours à la hauteur des spécificités des enfants de cet âge.

• Plus de maîtres

En janvier 2017, le SNUipp-FSU rendait publique son enquête auprès des enseignants exerçant en éducation prioritaire et bénéficiant d'un poste « Plus de maîtres que de classes ». Un dispositif plébiscité par 85% de la profession qui souhaitait le voir amélioré. Pour les enseignants, il est une des réponses à la complexité du métier parce qu'il a permis de dynamiser le travail d'équipe. Créé pour lutter contre la difficulté scolaire, sans se substituer aux aides spécialisées (RASED) il a renouvelé le métier en favorisant les interactions entre élèves et enseignants mais aussi entre élèves.

• Allègement de service

Tous les enseignants des écoles de Rep+ bénéficient de 18 demi-journées par an allouées à la formation. Sur temps de classe ou hors temps de classe avec récupération, ces temps de formation permettent de travailler de manière plus collective, d'échanger sur les pratiques, de mettre en place des projets ou des actions de prévention, de développer le lien école/famille... Même si seulement 40 % de la formation dispensée est en lien avec les demandes des enseignants.



« Se nourrir de tous les résultats de la recherche et reprendre la main sur le métier »

FRANCETTE POPINEAU

Co-secrétaire générale et porte-parole du SNUipp-FSU

Cette année scolaire a été marquée par l'arrivée d'un nouveau ministre. Comment avez-vous accueilli cette nomination ?

FP. Ce ministre n'est pas tout à fait un inconnu, il a exercé sous Gilles De Robien et Luc Chatel, donc il connaît bien l'institution. Le SNUipp-FSU l'avait de nombreuses fois rencontré lorsqu'il était directeur de la DGESCO. Ce ministre ne cache pas ses accointances avec l'Institut Montaigne, ou avec « Agir pour l'école » qui sont quand même des associations assez marquées sur les choix qu'elles peuvent faire en matière éducative. Donc il n'arrive pas complètement blanc.

Nous voulons bien lui faire grâce de son passé, mais nous avons besoin qu'il précise la politique qu'il souhaite mener. Or, ce qu'on observe, c'est que c'est un ministre qui communique à travers les médias, en direction de l'opinion publique, mais qui ne s'adresse ni aux enseignants ni à leurs représentants. Cela nous inquiète parce que si on pense qu'il connaît bien le fonctionnement de l'institution et du ministère, nous pensons qu'il connaît plutôt mal le terrain et notamment celui du premier degré.

« Autour de l'école, il y a besoin de politiques publiques solides de santé, de logement, d'emploi, de culture, car les inégalités sociales se traduisent par des inégalités scolaires »

Malgré tout, à peine nommé il a annoncé des mesures concrètes pour l'école, les CP à 12 en REP+, l'évaluation en CP, l'assouplissement des rythmes hebdomadaires. C'est quelqu'un qui prend des mesures pour l'école, c'est plutôt bon signe, non ?

FP. Les mesures qu'il a prises, étaient celles de la campagne présidentielle d'Emmanuel Macron. Pour ce qui concerne les rythmes par exemple, c'était une promesse faite aux maires de certaines communes, avec des enjeux électoralistes derrière, nous n'en sommes pas dupes. Pour ce qui est des CP dédoublés, c'était aussi annoncé par le candidat Macron et Jean-Michel Blanquer pouvait difficilement faire autrement. Quant à l'évaluation en tout début de CP, ça fait partie de la culture d'évaluation à laquelle il est attaché. La crainte c'est que ce soit un outil de remise en cause des programmes

de la maternelle. Les mesures mises en œuvre dissimulent un projet pour l'école qu'il nous faut lire entre les lignes.

Le CP à 12, n'est-ce pas une bonne mesure pour les élèves en difficulté ?

FP. L'entrée par la réduction du nombre d'élèves, ainsi que l'intérêt porté aux plus fragiles est partagé mais cela ne doit pas se faire au détriment d'un dispositif prometteur qu'est le « plus de maîtres que de classes » ou d'autres ouvertures de classes car des élèves fragiles il y en a partout. De surcroît, il laisse entendre que l'année prochaine il ne dédoublerait pas les CE1 mais les CP de REP alors que les études qui seraient favorables au dédoublement préconisent que l'enfant fréquente des classes dédoublées durant au moins deux années consécutives. Mais le ministre se heurte à deux réalités : il n'a ni les locaux, ni les enseignants, puisqu'il

n'en budgète pas suffisamment. Du coup, cette mesure, c'est un peu comme un numéro d'illusionniste car si on ne la mène pas au bout, elle aura peu d'effet.

L'objectif de 100 % de réussite à l'issue du CP vous semble-t-il réaliste ?

FP. Posé comme ça, 100 % de réussite au CP, ça ne veut pas dire grand chose si on ne réinterroge pas fortement les causes de la difficulté. Nous savons que les pratiques pédagogiques et les gestes professionnels, ont un impact, mais nous savons aussi que cela ne suffit pas pour les élèves défavorisés. 20 % des élèves entrent en 6^e sans maîtriser totalement les connaissances et compétences pour réussir au collège. Et cela est corrélé souvent aux inégalités sociales. Pour que les acquis et les apprentissages soient solides, ils doivent être étayés par d'autres outils. La taille des classes en est un c'est certain, mais il faut à minima des enseignants ayant reçu une solide formation initiale et continue et des enseignants spécialisés en nombre suffisant. Il faut aussi des politiques sociales et de santé dans l'école et autour de l'école. Et il faut enfin développer les collectifs de travail, pour sortir de l'isolement, échanger, mutualiser. C'est tout ça



SE SYNDIQUER ?

UNE VRAIE BONNE IDÉE

- ▶ Parce que le SNUipp-FSU a été attentif à votre situation, vous a donné une info, un conseil, et que d'autres en auront besoin demain.
- ▶ Parce qu'on fait confiance aux représentants du SNUipp-FSU.
- ▶ Parce qu'on a envie de pouvoir bien faire son travail, d'être respecté en tant que professionnel.

- ▶ Pour changer l'école et la société.
- ▶ Pour partager des valeurs et des solidarités.
- ▶ Pour trouver à plusieurs les solutions qui manquent à l'école.
- ▶ Parce qu'on est plus intelligents ensemble.

SE SYNDIQUER, C'EST
UTILE

<https://adherer.snuipp.fr>

66% de la cotisation sont remboursés sous forme de crédit d'impôt.



POUR MON MÉTIER POUR MOI POUR L'ÉCOLE

« L'école souffre de vivre au rythme des alternances politiques, elle a besoin de constance et de sérénité. »

qui va permettre aux enfants qui sont les plus éloignés de la culture scolaire de pouvoir rattraper. Tant qu'on continue de laisser penser que seule une bonne méthode va permettre à ces enfants de réussir, on leurre tout le monde et on culpabilise les enfants et leurs professeurs.

Il y a quand même une chose marquante chez ce ministre c'est qu'il se réfère à la recherche. N'est-ce pas là plutôt une bonne orientation ?

FP. Ce ministre prend des petits bouts de chaque chose. Il prend des éléments de comparaisons internationales mais pas tous, des éléments de la recherche, mais pas tous. Il a d'ailleurs un parti pris, ce sont les neurosciences. Oui elles sont un apport important, parce que comprendre l'activité cérébrale c'est très important, mais ce n'est pas comprendre l'ensemble de l'activité mentale. Bien sûr, il y a un fonctionnement du cerveau qu'il faut connaître. Mais il y a aussi tout l'environnement culturel, psychologique, social, qui interfère. La recherche est intéressante quand on prend tous les domaines disciplinaires, l'histoire, les sciences de l'éducation, le développement pédagogique, la linguistique, la sociologie. Tous ces éléments sont essentiels. Si on organise l'Université d'automne c'est pour se confronter à la pluralité de la recherche, pour permettre aux enseignants de croiser tous ces domaines, sans exclusive. C'est comme ça qu'on bâtit la pédagogie. Les enseignants prennent les apports de la recherche scientifique et les transforment en outils d'apprentissage. Cette transformation par leur professionnalité



est importante. Le ministre en faisant un focus sur les neurosciences se donne des allures modernes et ainsi considère que ceux qui ne lui emboîtent pas le pas sont des conservateurs. Cette vision étriquée sert son idéologie mais pas l'école !

A l'occasion de cette Université d'automne, vous lancez un appel au ministre, de quoi s'agit-il ?

FP. L'appel lui demande de développer et diffuser la recherche dans son sens le plus large. Il consiste à dire, Monsieur le ministre n'ayez pas de parti pris sur la recherche, ce dont ont besoin les enseignants c'est au contraire de la recherche la plus riche et variée possible car tous ses champs sont indispensables pour nourrir les pratiques pédagogiques et appréhender l'élève dans toute sa complexité. Cet appel, c'est aussi dire la nécessité pour les enseignants de croiser la recherche au cours d'une véri-

« Si on organise l'Université d'automne c'est pour se confronter à la pluralité de la recherche, pour permettre aux enseignants de croiser tous ses domaines, sans exclusive. »

table formation continue. C'est une vraie demande, c'est une vraie urgence. Les pays européens qui ont fait progresser leur système éducatif ont misé sur la formation. Si nous on ne le fait pas, on va dans le mur.

Enfin, n'y a-t-il pas une forme de malentendu entre vous et le ministre ?

FP. Il est vrai que nous ne mettons pas les mêmes définitions sur les mêmes mots. Quand le ministre parle de réussite des élèves, nous nous parlons d'élever le plus possible le niveau de connaissance et de compétences de tous les élèves. Pour le ministre il est possible de décider très tôt que certains élèves

doivent sortir du système ordinaire, pour notre part nous faisons le pari de l'éducabilité. Pour le ministre, l'école de la confiance

consiste à laisser l'autonomie aux écoles pour pouvoir les mettre en concurrence, pour nous c'est de reconnaître, de valoriser et d'accompagner la professionnalité des équipes pédagogiques. Les enseignants doivent rester prescripteurs de leur métier. Quand le ministre parle de pragmatisme, derrière ça il y a beaucoup de dogmatisme et de choix déjà faits. L'école souffre de vivre au rythme des alternances politiques, elle a besoin de constance et de sérénité. Pour faire réussir tous les élèves, les enseignants doivent se nourrir de tous les résultats de la recherche, exercer pleinement leur liberté pédagogique, et reprendre la main sur leur métier.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

LA BANQUE
DU MONDE
DE L'ÉDUCATION



Credit photos : plainpicture/Fancy Images/Maskot/OJO.



MA BANQUE EST DIFFÉRENTE, CEUX QUI LA GÈRENT SONT COMME MOI.

UNE BANQUE CRÉÉE PAR DES COLLÈGUES, ÇA CHANGE TOUT.

Créé il y a plus d'un demi-siècle par des enseignants pour leurs collègues, le CME reste fidèle à ses fondements mutualistes. Il place depuis toujours le client-sociétaire au centre de ses préoccupations. Ainsi chaque client a la possibilité de souscrire une part sociale qui le rend sociétaire. Et chaque sociétaire est copropriétaire de son CME. C'est ce qui lui donne le droit d'élire ses représentants bénévoles aux instances de décisions lors de l'Assemblée générale et ainsi d'être acteur des grandes orientations de sa banque.

Crédit  Mutuel
Enseignant

Dossier
| LECTURE



Apprendre à lire : pas si simple

Les carences du système éducatif français en matière d'apprentissage de la lecture sont réelles. Elles reviennent comme les feuilles d'automne à chaque évaluation CEDRE ou PISA, à chaque journée Défense et citoyenneté qui évalue les compétences en lecture des jeunes Français. Faut-il se résoudre à cette fatalité insupportable quand l'acte de lire prend de plus en plus d'importance dans la vie quotidienne ? Face au discours simpliste d'un ministre qui fait croire que tout se joue au CP, il est parfois nécessaire de réintroduire un peu de complexité.

Plusieurs feux sur le CP pour la première année d'exercice du nouveau ministre de l'Éducation nationale. Jean-Michel Blanquer voit dans le cours préparatoire la pierre d'achoppement du parcours de l'écolier français et dans l'apprentissage de la lecture à la fin de cette classe, un indicateur prédictif infaillible de la réussite scolaire. « Je vise 100 % de réussite à la fin du CP », claironne-t-il devant les médias dans le but mal dissimulé d'enrôler l'opinion publique dans son combat contre l'échec scolaire pour imposer des méthodes « qui marchent ». Il pourfend le spectre d'une méthode globale pourtant révolue, s'appuyant sur son interprétation des neurosciences. Et multiplie les mesures et les déclarations hâtives et mal ficelées : CP dédoublés insuffisamment financés dans les REP+, évaluations CP décalées et inadap-

tées, mise en cause des enseignants utilisant des méthodes supposées archaïques et inefficaces... Mais comme le disait Lénine, les faits sont têtus. Les faits, ce sont des enseignants qui réfléchissent, inventent, progressent au jour le jour dans leurs classes en adaptant leurs pratiques à la réalité des élèves (voir p.21). Les faits, ce sont des chercheurs comme Roland Goigoux (voir pages 18-19) qui conduisent des enquêtes approfondies sur le terrain pour essayer de dégager des pistes pédagogiques et didactiques favorisant la réussite de tous les élèves. Les faits, ce sont de nouveaux programmes scolaires qui rappellent l'importance de construire l'apprentissage de la lecture de la maternelle au CM2, et même après, en menant de concert le travail sur la phonologie et celui sur la compréhension.



ROLAND GOIGOUX

Roland Goigoux est professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université Clermont-Auvergne. Il enseigne à l'École supérieure du professorat et de l'éducation. Membre du laboratoire ACTÉ (Activité, Connaissance, Transmission, éducation) il a notamment dirigé un rapport de recherche sur l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Un rapport disponible sur le site de l'IFE : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

« Nous avons constaté qu'il y avait très peu d'enseignement de la compréhension au CP »

Vous êtes à l'origine d'une vaste étude sur l'enseignement de la lecture, en quoi est-elle originale ?

RG. La première originalité c'est son ampleur, 131 classes et plus de 3 000 élèves y ont participé. On a pu évaluer individuellement une cohorte de 2 500 élèves au début et en fin de CP puis en fin de CE1. Cette étude longitudinale a permis d'observer chacune des classes de CP pendant trois semaines. 420 semaines d'observations ont été codées à la minute près. Notre description des pratiques n'a donc pas d'équivalent à l'échelle de la francophonie. C'est aussi la seule étude qui identifie des relations causales entre les pratiques pédagogiques ordinaires et les progrès des élèves, notre objectif étant d'identifier les caractéristiques des pratiques efficaces. Les professeurs observés sont très divers mais tous sont expérimentés au cours préparatoire. Cela nous permet d'évaluer des choix didactiques contrastés mais assumés

par les enseignants. Les enquêteurs ont été formés à l'observation et nous avons réalisé des modélisations statistiques pour calculer l'effet-maître en mettant en relation les pratiques avec les progrès des élèves. Les autres variables telles que l'origine sociale des élèves, la langue parlée, ou l'âge ont été contrôlées, tout comme le niveau de performance initial des élèves.

Quels sont les principaux enseignements que vous en avez tirés de votre recherche ?

RG. Le premier concerne la planification de l'étude du code et le choix des supports. Les maîtres qui étudient trop peu, trop lentement ou trop tardivement les correspondances graphèmes-phonèmes pénalisent leurs élèves. Cet enseignement doit débuter sans tarder au CP pour mettre en route la mécanique du déchiffrement. L'idée intuitive selon laquelle il faudrait aller plus lentement lorsque les

élèves sont initialement faibles est une erreur. Ces élèves sont d'autant plus en difficulté que le maître ralentit. L'impact est positif lorsque 14 correspondances graphèmes-

« Les maîtres qui étudient trop peu, trop lentement ou trop tardivement les correspondances graphèmes-phonèmes pénalisent leurs élèves ».

phonèmes sont étudiées au cours des 9 premières semaines. L'ordre d'étude des correspondances en revanche ne pose pas de problème. La majorité des enseignants fait des choix judicieux et étudie les correspondances les plus fréquentes, celles qui génèrent le plus de pouvoir de déchiffrement. Par exemple, au début de l'année, les consonnes « r, t, l, s » et les sons voyelles. Certains enseignants étudient des correspondances très rares en français et cela n'est guère pertinent.

On a aussi observé que les textes choisis par les maîtres et proposés à la lecture des élèves sont inégalement déchiffrables. Si l'on calcule la proportion de graphèmes étudiés avant la lecture d'un

texte, on constate que le choix d'un texte trop peu déchiffrable pénalise les élèves initialement faibles. Nous savons que

les maîtres utilisent deux critères pour choisir leur support de lecture : celui de la déchiffrabilité et celui de l'intérêt sémantique du texte. Le compromis entre ces deux critères est donc l'un des clés de la réussite. Pour aider les maîtres à choisir leurs supports, on a conçu un logiciel gratuit en ligne « Anagraph » qui permet d'indiquer les graphèmes et les mots entiers étudiés par les élèves. Le logiciel calcule la déchiffrabilité et fait apparaître ce qui a été étudié

dans le texte par un code couleur. L'enseignant a aussitôt une photo de l'expérience intellectuelle qu'il offre à ses élèves et peut ainsi mieux réfléchir à sa pratique. Le deuxième ensemble de résultats significatifs est le rôle fondamental des activités d'encodage. Les maîtres qui consacrent le plus de temps à faire écrire aux élèves ce qu'ils entendent (activités de dictée ou d'essais d'écriture) sont les plus efficaces pour l'acquisition du décodage. Deux activités qui apparaissent modestes, la calligraphie et la copie sont également très importantes. Elles permettent à l'enfant d'automatiser le geste graphique et d'apprendre à segmenter les mots écrits, donc de libérer de l'espace cognitif pour mémoriser l'orthographe. Les maîtres font beaucoup copier leurs élèves mais nombreux sont ceux qui n'enseignent pas explicitement la copie, notamment à l'aide des tâches de copie différée. Pour que les élèves soient bons en dictée il faut qu'ils soient bons en calligraphie et en copie. C'est donc un apprentissage de la lecture-écriture qu'il faut viser et pas seulement de la lecture.

Et sur la compréhension ?

RG. Nous avons constaté qu'il y avait très peu d'enseignement de la compréhension au CP et, dans le même temps, une très forte reproduction sociale des inégalités dans ce domaine. Il serait bon d'accroître le temps passé à un travail sur la compréhension mais pas nécessairement sur les mêmes textes que ceux utilisés pour l'étude du code et du décodage en contexte. En d'autres termes, n'ayons aucun scrupule à étudier le code pour lui-même à partir de mots ou de phrases spécifiques. Et construisons une pédagogie explicite de l'enseignement de la compréhension de textes entendus, c'est-à-dire lus à haute voix par le maître, par exemple des albums de littérature de jeunesse plus longs et plus intéressants sur le plan culturel, affectif et symbolique. Cet enseignement hebdomadaire pourrait

s'inspirer des scénarios *Narramus* que nous avons élaborés sous la direction de Sylvie Cèbe pour l'école maternelle. Il faut accepter de dissocier les différentes dimensions de l'enseignement de la lecture. Quand on essaie de tout faire en même temps, on risque de tout faire mal.

Cela n'est-il pas en contradiction avec les chercheurs en neurosciences qui insistent sur la phonologie ?

RG. Non, il n'y a pas de contradiction scientifique, l'usage politique qui en est fait est une autre question. Jusqu'à présent les neurosciences ont surtout validé les modèles de la psychologie cognitive. Leurs résultats permettent de soutenir l'idée consensuelle qu'il faut un enseignement explicite des correspondances graphèmes-phonèmes, à la fois en encodage et en décodage. Cet enseignement joue un rôle majeur et c'est la priorité du CP. Pour autant, il ne faut pas différer le travail sur la compréhension au CE1 et, au contraire, poursuivre celui engagé en maternelle. Cette affirmation cohérente avec les programmes 2015 est

« Avec deux fois moins d'élèves on leur parle deux fois plus souvent ».

consensuelle. Au moins une heure par semaine devrait être consacrée à cet enseignement explicite de la compréhension.

Faut-il étudier les correspondances graphèmes-phonèmes, dès la maternelle ?

RG. En maternelle on commence à travailler la partie orale du code, les compétences phonologiques, avant d'introduire quelques correspondances lettres-sons (notam-

« Construisons une pédagogie explicite de l'enseignement de la compréhension de textes entendus ».

ment voyelles) afin que les enfants découvrent le principe alphabétique. Ce sont donc les activités d'encodage qui sont privilégiées. On sait que les habiletés phonologiques, la connaissance du nom des lettres, les habiletés graphiques vont faciliter l'apprentissage de la lecture mais le CP reste la classe de l'étude systématique des correspondances graphophonémiques.

Le cycle 2 dure trois années. Mais tout se joue-t-il au CP ?

RG. Non bien sûr, tout ne se joue pas au CP. La question serait plutôt : quels sont les indicateurs dont ont besoin les enseignants pour établir un seuil d'alerte au cours de l'année du CP ? Doivent-ils disposer d'évaluations standardisées pour déceler les difficultés importantes ? Si oui, pour quelles compétences ? Il ne faut pas attendre Pâques pour s'inquiéter et réagir. Des évaluations au mois de novembre pourraient permettre aux maîtres de construire des dispositifs d'alerte et de remédiation. Cela amènerait aussi à réviser le rôle des RASED et la conception des aides personnalisées. Certains élèves auraient besoin de plus de temps d'apprentissage hebdomadaire et d'un enseignement très différencié. La logique des cycles est un bon principe mais sans refuser une vigilance accrue et plus précoce.

La polémique sur les méthodes de lecture a été relancée à la rentrée...

RG. La communauté des chercheurs a tout fait pour qu'elle ne le soit pas et a su minimiser les

maladresses de communication du ministre. Aucune circulaire, aucune consigne n'a été rédigée par la DGESCO et c'est heureux. Le ministre a dit qu'il fallait privilégier un enseignement de « type syllabique » ce qui signifie un enseignement explicite des correspondances entre les lettres et les sons. Sur ce point, tout le monde est d'accord et, en plus, tous les maîtres le font. Ce qui serait inacceptable c'est l'imposition d'une méthode unique.

Les CP à 12 sont-ils une réponse à la difficulté d'enseigner la lecture ?

RG. C'est une réponse partielle parce que généralement ça améliore le climat de la classe et le niveau d'engagement des élèves dans les tâches scolaires. Le nombre de feedbacks du maître vers les élèves augmente, c'est aussi pourquoi il y a « mécaniquement » un effet CP dédoublé, souvent modeste. Avec deux fois moins d'élèves on leur parle deux fois plus souvent. Mais si on veut provoquer un effet fort, il faut l'accompagner d'une modification des pratiques. D'autres types de pédagogies avec des différenciations plus poussées, des temps individuels, un accroissement plus ciblé des feedbacks immédiats pour les élèves les plus fragiles, des moments de validation-invalidation de la part du maître doivent se mettre en place. En plus, si on utilise la dynamique collective du « plus de maîtres que de classes » rendue possible avec deux maîtres pour 24 élèves, on doit pouvoir obtenir des résultats intéressants. Ainsi on pourra à certains moments être en co-intervention avec les 24 élèves, et parfois 6 d'un côté et 18 de l'autre...

Tout se joue au CP ?

Si pour certains, tout se joue avant six ans, c'est sur le cours préparatoire que Jean-Michel Blanquer semble se focaliser, voyant dans le CP une année cruciale et déterminante pour la suite de la scolarité. Une fixation que le ministre a traduite dès le début de l'année par un certain nombre de mesures et de préconisations qui vont parfois à l'encontre de la logique de cycles réaffirmée par les nouveaux programmes et les réalités du terrain.

Les CP à 12 imposés aux forceps

100 % de réussite au CP : l'objectif affiché par le ministre passe par une mesure emblématique mise en place dès la rentrée 2017. Le dédoublement de 2500 CP limités à 12 élèves dans l'éducation prioritaire renforcée (REP+). Une disposition qui ne peut qu'être accueillie favorablement par des enseignants qui savent l'impact des effectifs de classe sur les conditions d'apprentissage. Si le ministre bénéficie pour cette première année des créations de poste décidées par le précédent gouvernement, elles sont loin d'être suffisantes pour financer la mesure et il a dû recourir à un véritable détournement de moyens. Ainsi, le dispositif « Plus de maîtres que de classes » a été détricoté par endroit, alors même qu'il s'installe progressivement dans l'éducation prioritaire avec des premiers effets mesurables sur le travail en équipe et les apprentissages des élèves. Les CP à 12 se construisent également aux dépens de la reconstitution des RASED, de la création de postes de titulaires remplaçants, de l'allègement des effectifs dans l'ensemble des classes qui comptent également des élèves en difficulté. L'an prochain, le ministre a annoncé que le dédoublement serait étendu aux CP de REP, absorbant 3400 des 3881 postes supplémentaires prévus.

Des évaluations contestables

Annoncées tardivement, concoctées dans la précipitation et sans aucune concertation, les évaluations passées courant septembre ont déjà fait couler beaucoup d'encre. Mais c'est armés le plus souvent d'un crayon à papier que les élèves de tous les CP du territoire ont sacrifié à cet exercice obligé, très souvent adapté et remanié par leurs enseignants tant il était éloigné de



© BREVETES / ANSA

la réalité d'un enfant sortant tout juste de la maternelle. Au-delà de la présentation inadaptée, de la difficulté des items choisis et du choix des compétences évaluées souvent en décalage complet avec les contenus des nouveaux programmes de maternelle, c'est désormais la question de l'exploitation des résultats qui se pose. Le SNUipp-FSU a exprimé ses inquiétudes sur ce plan, s'interrogeant sur les finalités de ces évaluations. Qui évalue-t-on ? Le système, les élèves ou les enseignants ? Il a pointé la rupture avec la politique des cycles et les évaluations positives en maternelle ainsi que le danger de peser sur le contenu de l'école maternelle et de favoriser un contrôle accru de la hiérarchie sur le travail des enseignants

L'épouvantail de la méthode globale

« Pour la lecture, on s'appuiera sur les découvertes des neurosciences, donc sur une pédagogie explicite, de type syllabique et non pas sur la méthode globale, dont tout le monde admet

aujourd'hui qu'elle a eu des résultats tout sauf probants. » Par une déclaration dans l'Obs du 28 août, Jean-Michel Blanquer fait d'une pierre deux coups. D'une part, il exhume à nouveau une méthode globale fantasmée, désignée comme responsable de la déliquescence de l'orthographe et des 15 % d'élèves non-lecteurs à l'entrée au collège, alors même qu'elle n'a jamais été utilisée significativement et a quasiment disparu des pratiques des enseignants de CP. D'autre part, il martèle sa référence quasi-exclusive à des neurosciences réinterprétées comme réponse définitive à l'échec scolaire. S'il fait son chemin dans l'opinion publique, et c'est sans doute le but, le discours du ministre ne convaincra pas les enseignants de CP et les autres, immergés quotidiennement dans une réalité plus complexe, soucieux de diversifier les modes d'apprentissage et d'appuyer leur réflexion et leurs pratiques sur l'ensemble des travaux de recherche (comme celui de Roland Goigoux, voir pages 18-19) dont les neurosciences ne sont qu'un élément.



REPORTAGE EN CP À HAGÉTAUBIN (64)



Lecture : explorer tous les chemins

Décodage, reconnaissance globale, mémorisation de l'ordre des mots dans la phrase, illustrations, viennent structurer les séances de découverte de textes courts en lecture des CP d'Hagétaubin. Une lecture collective qui s'appuie sur l'expertise du maître, sans doute plus que sur la méthode choisie.

Déchiffrer le code, entrer dans la compréhension d'un texte, avoir un projet de lecture, reconnaître certains éléments de manière globale, avec Gaël il n'y a pas à choisir. Enseignant dans une classe GS-CP de l'école du Hêtre blanc à Hagétaubin, une école rurale des Pyrénées-Atlantiques, avec ses 11 CP il mène tout de front, séance après séance, les sollicitant à travers différentes stratégies. « Comment as-tu fait pour trouver le mot volerais ? » demande-t-il à Calie qui vient de faire glisser l'étiquette du mot sur le TBI pour reconstituer la phrase « Si j'étais une libellule, je volerais jusqu'à la lune ». « J'ai regardé comment il s'écrivait sur mon livre. » « Il commence comme vendredi », commente Flora qui a usé d'une autre stratégie. Le maître acquiesce et enchaîne en faisant relire l'ensemble des mots précédemment écrits pour vérifier que le sens est cohérent. Sur d'autres mots, c'est en faisant « chanter les lettres » que les enfants trouveront ce qui est écrit.

Lire, une démarche complexe

Ce procédé, mot par mot, pour reconstituer une phrase de deux lignes, peut sembler fastidieux, mais la lecture se met en place grâce à un ensemble de procédures. C'est cette variété d'approches que Gaël apprécie parti-

culièrement. Comme à ses débuts, l'enseignant continue de s'appuyer sur la méthode Ribambelle, mais il l'a grandement enrichie depuis. « Je ne garde surtout pas le nez collé sur le livre du maître, confie-t-il. J'ai acquis suffisamment d'expérience pour pouvoir m'en détacher ». Ainsi, Gaël fait usage du TBI, il sélectionne les exercices qui l'intéressent, en propose d'autres qu'il crée lui-même ou qu'il emprunte à d'autres méthodes, adapte sa pratique aux besoins de chaque élève, les plus en difficulté notamment. Il s'agit pour lui de rester au plus près des besoins des élèves, d'être à leur écoute et non pas de suivre une page de fichier au jour le jour.

Ce qu'en disent les programmes

Le cycle 2 regroupe les CP, CE1 et CE2. C'est donc au terme de trois années que les élèves devront avoir acquis leur première autonomie dans la lecture. L'étude de la langue doit être pensée transversalement avec l'ensemble des disciplines. Cet apprentissage constitue l'objet d'apprentissage central dont l'enseignement de la lecture fait partie avec deux dimensions principales : la maîtrise du fonctionnement du code et la compréhension des textes, à la fois narratifs et documentaires. Ces apprentissages se construisent de manière simultanée en lecture et en écriture. En français, les enseignements se construisent autour de quatre domaines : comprendre et s'exprimer à l'oral, lire, dire et comprendre le fonctionnement de la langue. Plus précisément en lecture, il va s'agir d'identifier des mots avec une association régulière de l'encodage et du décodage. Mais aussi de comprendre un texte, de réguler cette compréhension, de pratiquer diverses formes de lecture ou encore de lire à voix haute.

Du coup, la séance prend tout son sens. « Chaque enfant se saisit du canal qu'il maîtrise le mieux et en même temps, il est sollicité sur d'autres stratégies possibles. Cela lui apprend ainsi à réguler sa première lecture. », précise Gaël. Ainsi, la lecture va se construire à la fois sur des prises d'indice liées à la sonorité des lettres mais aussi grâce au sens, à une reconnaissance globale, ou encore à un contexte suggéré par l'illustration du texte. La syntaxe aussi est sollicitée par le « s » du pluriel ou la majuscule en début de phrase. Gaël précise aussi l'importance pour lui de répéter une procédure, de proposer des exercices similaires. Lire, c'est une démarche complexe qui nécessite une régularité pour être assimilée, une régularité qui « rassure les enfants ». Gaël confie volontiers que le petit effectif de sa classe permet un climat favorable à ces moments d'interactions entre le maître et les élèves. Lors de la relecture de la phrase, Paul « lit » sans regarder le TBI, ni son album. Le maître demande s'il a lu ou récité de mémoire. Marie, une autre élève, lui précise alors que « pour lire, il faut reconnaître chaque mot de la phrase. » C'est ce que, collectivement, les élèves de la classe ont réussi à faire, accompagnés pas à pas par les gestes professionnels de l'enseignant, au delà d'une méthode simplement appliquée.

Recherche lire-écrire au CP : quelques résultats

LA COMPRÉHENSION AU SECOND PLAN

Selon l'étude de l'équipe Goigoux, la plus grande partie des tâches se passe avant la lecture, très peu pendant et après la découverte collective. Peu de temps reste donc disponible à la lecture et à la compréhension de textes lus par l'enseignant dont les élèves ne peuvent avoir une lecture autonome.

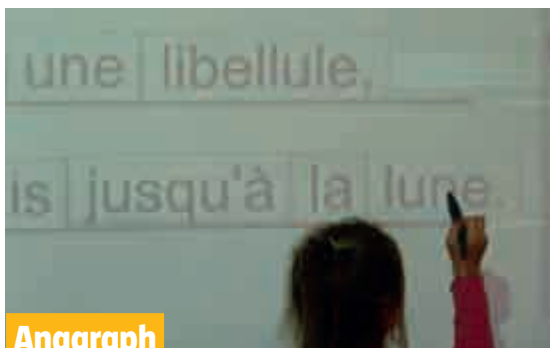
1,08 heure par semaine consacrée aux diverses tâches de compréhension.



30 min tâches orales qui portent sur l'élaboration du sens

13 min tâches informelles

25 min tâches écrites individuelles



Anagraph ce texte est-il lisible par mes élèves ?

Plateforme en ligne entièrement gratuite et disponible sur le site de l'IFÉ, « Anagrah » permet d'entrer les correspondances grapho-phonémiques qui ont été explicitement étudiées et les mots entièrement mémorisés pour ensuite analyser le texte. Elle offre une vision du contenu linguistique du texte, avec l'ensemble des graphèmes qui le composent. Elle permet de savoir si le texte choisi est peu ou au contraire très déchiffrable et s'il est adapté aux enseignements conduits. C'est une aide à la planification de l'étude du code et à la différenciation.

L'outil permet d'obtenir un texte en couleur mettant en valeur les graphèmes en rouge, les mots étudiés en vert avec la possibilité de faire apparaître les lettres muettes. Après analyse du texte, il y a possibilité d'effectuer des tests en cochant ou en décochant des graphèmes pour en observer les conséquences sur la part déchiffrable.

D'OÙ VIENNENT LES PERFORMANCES FINALES ?

L'étude a cherché à connaître les ressorts liés à la progression des élèves de CP en lecture à partir de deux évaluations réalisées en début et en fin d'année scolaire.

Selon l'étude, l'évolution des performances constatée en fin d'année est due pour :

53%

aux performances initiales de l'élève en début d'année

34% indéfinissable

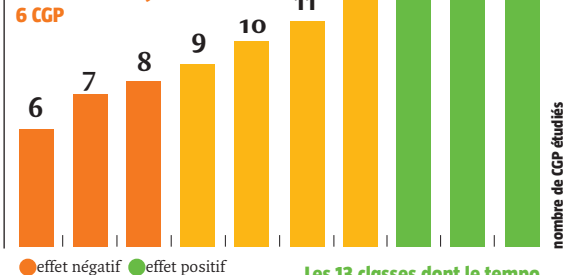
8,1% à l'effet classe (méthodes et supports utilisés par le maître)

5% aux caractéristiques socio-démographiques

GRAPHO-PHONÉTIQUE : PARTIR VITE

Plus le nombre de graphèmes et phonèmes étudiés est important au cours des neuf premières semaines plus l'effet est bénéfique sur l'apprentissage de la lecture.

Les 13 classes dont le tempo est le plus lent étudient en moyenne 6 CGP



Les 13 classes dont le tempo est le plus rapide étudient en moyenne 20 CGP

● effet négatif ● effet positif

nombre de CGP étudiés



L'univers magique des Moomins va émerveiller une nouvelle génération d'enfants...

LES MOOMINS attendent Noël

AU CINÉMA LE 29 NOVEMBRE

Dès 3 ans



Le langage pour apprendre

La langue n'est pas le langage. Pour la chercheuse Élisabeth Bautier la distinction est fondamentale. Il existe bien un langage spécifique à l'école qui n'est pas le langage pour s'exprimer ou pour raconter mais un langage qui sert à questionner, à réfléchir, à apprendre. Cet instrument essentiel, vite maîtrisé par les « bons élèves », doit être appris par les enseignants aux enfants qui le méconnaissent. Pas toujours facile, comme en témoigne l'enseignante de petite section Cécile Hemous, mais fondamental pour lutter contre les inégalités sociales.

PAROLE DE MAÎTRESSE

« Si je m'étais lancée dans la pédagogie Montessori, au moins on verrait ce que je fais », s'amuse Cécile Hemous, enseignante en petite section et directrice de l'école primaire de Cubnezais (33). À force d'accueillir des élèves qui ne parlent presque pas, ou restent cantonnés à un vocabulaire très utilitaire, Cécile a ressenti la nécessité de jouer un rôle actif dans le domaine du langage. « Le langage ne s'invente pas, c'est à moi de leur imposer un modèle », précise l'enseignante qui s'astreint à commenter à voix haute toutes les activités de la classe, en verbalisant le projet qu'elle a pour ses élèves, en posant des mots précis sur les situations, les faits et gestes des enfants avec le souci de s'éloigner du descriptif pour expliquer, traduire ses intentions, sa pensée, ses analyses. « Ce n'est pas facile de prendre de la distance avec l'activité journalière

de la classe. Au début, convaincue par les chercheurs, je savais que je voulais le faire mais je n'y arrivais pas, alors je collais des post-it un peu partout pour me le rappeler pendant la journée », témoigne Cécile. Quid des effets de la parole modélisante de l'enseignante sur le langage des élèves ? « Il faut être patient, en maternelle. Au début, on est dans la redite, mais pour certains enfants, il ne faut pas oublier qu'il s'agit de la première fois. » Et pour ceux qui restent mutiques ? « Parfois, je les sollicite seulement par un oui ou par un non, c'est une façon pour eux de se réapproprier la parole de la maîtresse ». Une démarche parfois difficile qui demande d'abandonner la volonté de tout contrôler et de sortir de la valorisation immédiate apportée par des activités qui débouchent sur des productions concrètes. « Heureusement mes collègues sont convaincues et constatent des effets dès la moyenne section », se rassure Cécile.



« Le langage, un outil qui nous permet de penser »

ÉLISABETH BAUTIER

Élisabeth Bautier, professeure émérite en sciences de l'éducation (université Paris 8, équipe Circeft Escol), privilégie l'entrée langagière pour traiter des questions de différenciation sociale, d'apprentissage, d'enseignement. Elle travaille à la compréhension de l'évolution de l'école, du curriculum, des discours et pratiques scolaires et à leurs incidences sur les inégalités scolaires. Dernier article paru : « Et si l'oral permettait de réduire les inégalités ? » in les dossiers des sciences de l'éducation n°36.

Qu'est-ce que le langage pour apprendre ?

EB. La question de la maîtrise de la langue se pose à l'école depuis des décennies avec une question récurrente : pourquoi cette maîtrise différencie-t-elle à ce point les élèves souvent en relation avec leur milieu social et culturel ? L'impuissance des enseignants à résoudre ce problème signifie sans doute que la question est mal posée. Peut-être convient-il plutôt de s'interroger sur les usages spécifiques de la langue et donc du langage qu'il faut enseigner à tous les élèves pour qu'ils puissent bénéficier des situations scolaires d'apprentissage qui passent forcément par du langage oral et écrit. Le langage pour apprendre, c'est un usage qui met l'accent sur le rôle cognitif du langage en tant qu'outil qui nous permet de penser, de conceptualiser, de raisonner, d'argumenter. À la différence

faute de formation suffisante des enseignants. Dès le début de la scolarité, il s'agit de familiariser les élèves avec un usage qui n'existe pas toujours en famille en proposant aux élèves des situations pour les faire expliquer, les faire réfléchir sur les « objets du monde » et ainsi leur faire comprendre que le langage n'est pas uniquement là pour parler de ce qu'on ressent ou raconter des histoires, même s'il est aussi fait pour cela et qu'il faut aussi savoir le faire.

Pouvez-vous donner un exemple de ce type de situation pour les jeunes enfants ?

EB. Il s'agit pour les enseignants de solliciter les enfants à prendre la parole avec des questions en comment ? En pourquoi ? pour entraîner des réponses en parce que et pas seulement des questions en qui ? et en quoi ? Ce type de questions va amener les enfants à s'interroger, à formuler des hypothèses, ceci bien sûr avec l'étayage de l'enseignant. Celui-ci va fournir les formes lexicales et syntaxiques nécessaires afin de les rendre progressivement familières même aux enfants qui ne les entendent pas à la maison. Il ne s'agit pas de leçons de vocabulaire ou de listes de mots comme cela a pu être proposé mais plutôt l'ap-

prentissage d'un vocabulaire pour réfléchir, notamment celui de l'école. Par exemple les verbes comparer, organiser, classer, souvent utilisés sans que certains élèves en maîtrisent vraiment le sens. Que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère, il me semble que l'on a abandonné l'enseignement de lexiques déconnectés des situations qui les nécessitent qui n'était pas efficace.

« Les enfants n'ont pas de difficulté particulière à apprendre et retenir des noms compliqués »

Le lexique pour apprendre, c'est d'abord le lexique en situation de travail, celui des disciplines et des savoirs, celui des verbes d'activité d'exploration et de raisonnement.

Pour l'enseignant, cela passe par une certaine rigueur dans leur propre expression orale...

EB. Tout à fait, j'ai l'habitude de dire que si les enseignants pouvaient éviter d'utiliser le verbe faire, ce serait une bonne habitude. Ce verbe est typique d'une incompréhension où tout le monde comprend ce que cela veut dire mais de façon vague et imprécise. Un exemple entendu en classe : une enseignante qui dit à ses élèves « aujourd'hui, on va faire les légumes et les fruits »

pour une séance où elle proposait d'apprendre à faire la différence entre les deux. Alors qu'elle aurait pu revenir sur le sens du mot différence, définir ce qu'est une caractéristique... Il n'y a pas de raison de se priver d'utiliser et donc d'apporter aux élèves un vocabulaire spécifique précis et adapté, notamment celui qui est propre à chaque discipline. Les enfants n'ont pas de difficulté particulière à apprendre et retenir des noms compliqués, par exemple ceux des joueurs de football étrangers !

Les enseignants sont-ils suffisamment sensibilisés aux enjeux que vous décrivez ?

EB. J'ai l'impression que la formation a un peu de retard et laisse sur ce point les enseignants dans le flou. Pour atteindre les objectifs ambitieux affichés par les nouveaux programmes d'aider les élèves à penser, réfléchir, raisonner, on a encore plus besoin du langage. Lorsqu'il ne s'agissait que de réciter par cœur et de restituer, l'exigence était moindre. Les enseignants ont bien conscience qu'il faut se saisir de cette complexité nouvelle et enrichissante proposée aux élèves mais ils n'ont pas forcément été préparés à en décrypter les ressorts, à transformer en ce sens leurs pratiques pédagogiques, avec à la clé une impuissance à lutter contre les inégalités scolaires.

PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL



(Ré)concilier concepts quotidiens et savoirs scolaires

Les mathématiques, c'est aussi une affaire de langage. Autant qu'en littérature, il s'agit de donner du sens, d'interpréter. La manière dont un élève comprend l'énoncé d'un problème va influencer sa résolution. Les chercheurs le savent, en particulier dans les laboratoires en psychologie du développement et de l'éducation. Pour améliorer l'enseignement, il faut agir sur la langue, le choix des mots et des situations, les formulations. L'enseignant doit accompagner les élèves dans la mobilisation des outils langagiers qui permettent de réinterpréter une situation.

QUAND LA SOUSTRACTION RÉSISTE AUX CONNAISSANCES INTUITIVES

Soustraire, c'est perdre, retirer, enlever. Cette connaissance intuitive permet de résoudre les problèmes simples dans lesquels une partie est retranchée d'une totalité avec une question qui porte sur la partie subsistante. Dans une étude de la DEPP en 2014, seul un quart des élèves de CE2 réussissaient le problème : « 108 coureurs prennent le départ d'une course. Il y a beaucoup d'abandons. 85 coureurs seulement terminent la course. Combien de coureurs ont abandonné ? » La connaissance intuitive que soustraire c'est rechercher ce qui reste après une perte est lacunaire dans ce cas car l'objectif n'est pas ici de trouver le reste mais ce qui a été enlevé. Le recodage sémantique constitue alors un levier sur lequel des enseignements peuvent s'appuyer

pour dépasser certaines limites des connaissances intuitives. Dans ce problème d'abandon de course, plusieurs possibilités de recodage sont offertes : il peut s'agir de chercher l'écart qui sépare le nombre de partants et le nombre d'arrivants, ou encore la partie manquante, sachant que parmi les coureurs qui ont pris le départ (tout), certains sont arrivés (partie connue) et d'autres pas (partie manquante), ou alors de percevoir dans ce problème une recherche de reste. « Quel est l'écart entre les 108 coureurs qui prennent le départ et les 85 qui arrivent ? ». Avec les élèves ce recodage amené dans le cadre d'une interaction orale permet de comprendre que l'écart recherché est ce qui manque à 85 pour atteindre 108. Il rend compréhensible et évident le recours à la soustraction.



« Sans concepts préexistants, les élèves seraient dans le chaos »

EMMANUEL SANDER

Emmanuel Sander est professeur ordinaire à l'université de Genève dans le domaine « Intervention en situation scolaire : apprentissage et développement ». Ses travaux portent sur les processus de construction et de transmission de connaissances et ont montré que la psychologie des apprentissages scolaires avait grandement à gagner en intégrant les interprétations initiales d'un élève. Il est co-auteur, avec Jacques Lautrey, Sylviane Rémi-Giraud et Andrée Tiberghien de l'ouvrage « Les connaissances naïves » (Armand Colin, 2008) et, avec Douglas Hofstadter, de « L'analogie, cœur de la pensée » (Odile Jacob, 2013).

En quoi les connaissances de la vie de tous les jours participent des apprentissages des élèves ?

ES. Lorsqu'une notion de vocabulaire ou de mathématiques est introduite en classe, les élèves vont faire le lien entre les savoirs présentés et ce qu'ils connaissent préalablement, issu de leur vie quotidienne. J'utilise le terme de « connaissance intuitive » pour marquer le fait qu'il s'agit de connaissances premières, spontanées, construites hors les murs de l'école. Le sens commun laisse penser qu'il faut distinguer la perception de la conception comme s'il était possible de percevoir sans faire appel à ses connaissances. Il n'en est rien, car toute notion nouvelle va s'articuler avec des connaissances préexistantes. Si on prend la notion de soustraction, elle va évoquer parmi les connaissances de la vie quotidienne l'idée « d'enlever, de perdre, de retirer ».

tants, les élèves, comme tout être humain, seraient dans le chaos. L'idée est répandue que ces connaissances intuitives sont un épiphénomène de début d'apprentissage. Pourtant il n'en est rien car elles gardent une utilité écologique et n'ont pas vocation à disparaître. Elles sont la manifestation de la propension humaine à aborder une notion par analogie à une connaissance préalable. Elles s'imposent, sont implicites et restent présentes de manière robuste.

Sont-elles suffisantes pour aborder les savoirs scolaires ?

ES. Il est assez facile de répondre par la négative, car ces connaissances naïves sont justement celles évoquées dans l'immédiateté pour lesquelles quelques raccourcis de pensée peuvent suffire. Pour autant, il ne s'agit pas de les dénigrer et d'y voir uniquement des obstacles à la connaissance. Ces mêmes connaissances intuitives assurent le fondement de l'entrée dans une notion et elles ont un domaine de validité. Si on demande à des jeunes élèves « Est-ce qu'une sauterelle ça dort, ça respire ? », ils vont répondre positivement car leurs connaissances intuitives sur les humains vont les conduire à cette réponse. Elles rejoignent la connaissance scolaire et scientifique. En revanche, si les enfants évoquent dans une autre situation la tristesse de la sauterelle, parce qu'une autre est morte à côté d'elle, on touche la limite du

domaine de validité de la connaissance intuitive. C'est là que la question des savoirs scolaires est essentielle. L'école de la vie ne suffit pas, c'est un socle fondamental mais insuffisant.

Vous proposez alors le recodage sémantique ?

ES. Pour dépasser les limitations des connaissances intuitives, une voie est de s'appuyer sur d'autres connaissances de la vie quotidienne mais que l'élève ne mobiliserait pas de manière spontanée dans ce

domaine de validité de la connaissance intuitive. C'est là que la question des savoirs scolaires est essentielle. L'école de la vie ne suffit pas, c'est un socle fondamental mais insuffisant. leurs permet de court-circuiter le codage spontané de l'énoncé et d'aller vers l'addition de deux parties pour retrouver le tout. On rend le recours à l'addition beaucoup plus aisé en retrouvant une logique à la situation qui s'y prête. On favorise un développement des savoirs scolaires par recodage qui s'appuie sur des connaissances familières. Bien entendu, cela ne se fait pas tout seul et nécessite des séances spécifiques.

Vous insistez sur l'importance de la reformulation par les élèves...

ES. La reformulation, à la différence du paraphrasage, met l'élève en situation d'exprimer l'énoncé en s'appuyant sur les concepts qu'il a mobilisés pour le comprendre. Elle va permettre à l'enseignant de déceler les codages adoptés pour construire son interprétation de l'énoncé. Cette reformulation va pousser l'élève à faire un traitement approfondi de la signification de l'énoncé. Elle peut l'encourager à aller au-delà des indicateurs par mots clés pour contrecarrer une réponse trop rapide. On peut en faire également un exercice métacognitif dans lequel l'élève va chercher différents points de vue pour se représenter la situation ; il s'agira alors de reformuler de différentes manières. C'est ainsi une façon de renforcer la flexibilité cognitive et la palette des stratégies de résolution. **PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENT BERNARDI**

« L'école de la vie ne suffit pas, c'est un socle fondamental mais insuffisant »

« Un recodage sémantique consiste à donner une nouvelle grille de lecture à l'élève »

contexte. On cherche à engager les élèves dans leur mise en œuvre à bon escient dans des contextes scolaires. Ainsi le problème Paul avait des billes il en perd 5, il lui en reste 3. Combien en avait-il au départ?, qui se résout pourtant par une simple addition, pose des difficultés. Le codage le plus immédiat de ce problème ne conduit pas à la solution, car cet énoncé est hors du domaine de validité de la connaissance intuitive de l'addition, vue comme une recherche du résultat d'un ajout. Un recodage sémantique consiste à donner une nouvelle grille de lecture à l'élève. Paul avait des billes bleues et des billes rouges. Il perd ses 5 billes rouges et il lui reste que 3 billes bleues. L'introduction des cou-



Refonder l'enseignement de l'écriture

Écrire, ce n'est pas un simple geste (ortho)graphique, une maîtrise de techniques, mais une activité complexe d'élaboration et production d'une pensée singulière qui engage son auteur avec tout son bagage linguistique, culturel, émotionnel. C'est pourquoi son enseignement, dans toutes les matières, doit être repensé. Depuis plusieurs années, l'universitaire Dominique Bucheton plaide pour la refondation de cet enseignement, une refondation rendue possible aujourd'hui, par les programmes. Sur le terrain, tous les jours, des équipes s'y attellent.

DES CLASSES SCÉNARISTES DE FILMS

Depuis trois ans, des écoles des circonscriptions Montpellier Est et Sud s'inspirent des travaux de Dominique Bucheton pour relever un défi de taille : écrire ni plus ni moins qu'un scénario de film. « *Cela m'a fait très envie... et très peur* », témoigne Mourad Boutounas qui, jeune T1, s'est lancé dans l'aventure. C'est que sa conseillère pédagogique Isabelle Le Moyec a été très persuasive, convaincue qu'elle est, année après année, des bienfaits d'un tel projet. « *Cela donne un objectif aux élèves et du sens à leur écriture* ». Il ne s'agit pas là d'un simple exercice mais d'une création collective qui aboutit à un film, un vrai et engage les élèves. « *Ils sont super motivés et reviennent sur leur texte pour l'améliorer* », note le jeune PE. Sur le thème du déracinement, de l'utopie et cette année des émotions, les classes apprennent à écrire de façon collaborative. C'est-à-dire par groupes de quatre ou cinq,

chaque « équipe » a la charge d'une partie du scénario. Dans un atelier dirigé avec l'enseignant, « *un élève du groupe écrit, puis la feuille passe au suivant, tous sont impliqués, il n'y a pas cette solitude face à la feuille blanche* ». Ensuite le groupe 1 fait relire au groupe 2 qui fait ses remarques. « *Cette phase de critiques, constructives, est très importante* », souligne Isabelle Le Moyec, « *les élèves disent ce qu'ils n'ont pas compris, ce qui manque* ». Alors le groupe 1 repart en réécriture et le groupe 2 s'attelle à sa partie et ainsi de suite. S'intercalent des phases de mise en commun en groupe classe, de liaison des parties, puis le film – d'animation ou joué par les élèves volontaires – est tourné avec l'aide du réalisateur Gilles Miller du centre de ressources Images et son. Et, grand final, toutes les œuvres des classes participantes sont projetées sur grand écran au cinéma Diagonales. « *Une grande fierté !* » témoigne la conseillère pédagogique.



© MIRA / ALIA

« *Ceux qui ont le pouvoir sont ceux qui écrivent* »

DOMINIQUE BUCHETON

Professeure honoraire de l'université de Montpellier 2, Dominique Bucheton a enseigné en collège et à l'IUFM avant de diriger le LIRDEF, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation, formation. Ses recherches ont d'abord porté sur l'enseignement de l'écriture puis sur les gestes professionnels et postures des enseignants. En 2014, elle a publié « *Refonder l'enseignement de l'écriture, vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée* » (Retz) en collaboration avec Danielle Alexandre et Monique Jurado.

L'enseignement de l'écriture, un thème très actuel ?

DB. C'est même une urgence tant les pratiques et les représentations anciennes ou technicistes de l'enseignement de l'écriture ont la vie dure et reviennent aujourd'hui avec force. Dans l'évaluation CP qui vient d'être proposée, il n'est question que de « *copier un mot ou une phrase* », de mesurer le contrôle d'un geste graphique. Cela va à l'encontre de tout ce que l'on a développé dans la recherche et les programmes. Faire écrire un élève, ce n'est pas lui faire faire un exercice orthographique, grammatical ou textuel. Ce n'est pas non plus traduire à l'écrit des idées préexistantes que l'on aura fait « *préparer* » à l'avance. Non, aujourd'hui l'objectif c'est d'amener l'élève à « *pen-*

ser le stylo ou le clavier à la main », l'amener à faire de l'écriture un outil intellectuel premier pour ses apprentissages, son développement personnel et sa vie sociale.

Écrire c'est pouvoir revenir sur sa pensée, la questionner, la faire évoluer dans la confrontation avec les autres, dans la rencontre avec d'autres textes, d'autres conseils. Ceux qui ont le pouvoir sont ceux qui écrivent. Lorsqu'on maîtrise l'écriture, qu'on écrit sur des blogs, sur les réseaux sociaux, on devient un citoyen actif qui pense, discute et peut se faire reconnaître en tant que sujet singulier. Alors oui il est

urgent de continuer à réfléchir, à refonder les pratiques d'écritures dans les classes.

Qu'entendez-vous par refonder cet enseignement ?

DB. La sélection socio-scolaire, on le sait, se joue dans le rapport à l'écriture construit par les élèves. L'école a insisté sur la variété des types et genres textuels et la variation des formes linguistiques attendues. Aujourd'hui, il s'agit d'aller plus loin et de faire de l'écriture un outil pour penser, pour apprendre et se construire, développer la dimension réflexive de l'écriture. D'où l'importance des écrits intermédiaires car tout mouvement de la pensée entraîne un mouvement de la langue et vice versa. Lorsqu'on

« *Développer la dimension réflexive de l'écriture, faire advenir l'élève, comme auteur de sa pensée* »

fait travailler des élèves en écriture et réécritures successives, qu'on regarde les écrits des écrivains, des chercheurs, de leurs brouillons jusqu'aux articles, on se rend compte que les développements cognitifs, linguistiques, psychologiques sont en interaction. Chaque nouveau brouillon déplace la pensée qui évolue, se nuance, met à distance l'émotion, la contrôle ou la questionne. Refonder cet ensei-

gnement de l'écriture c'est aussi considérer « *dire, lire et écrire* » comme indissociables et s'enrichissant conjointement. L'écriture ne peut être présentée aux élèves comme une simple tâche scolaire répondant à des normes à maîtriser, mais bien plus comme une pratique sociale et culturelle qui s'inscrit dans la vie ordinaire de la classe et des projets. Ensuite, il faut écrire partout, dans toutes les disciplines car les modes de pensée, de communiquer prennent des formes multiples selon les activités. Ce ne sont pas les exercices d'écriture, de conformité à des modèles qui font progresser les élèves, mais l'engagement dans des activités porteuses de sens. Quel que soit le niveau, en CP ou en thèse, écrire est toujours une résolution de problèmes complexes qui touche aux dimensions affectives, cognitives.

Comment faire en classe ?

DB. La mise en œuvre n'est pas évidente car cela demande une révolution culturelle dans le rapport à l'écriture avec lequel tous les enseignants, parents, ont été éduqués : « *ne laisse pas de fautes d'orthographe ou de syntaxe, cache tes brouillons* ». Refonder l'enseignement c'est accepter de laisser passer des premiers jets avec des fautes, que l'enseignant corrige lui-même pour laisser produire plus librement. Cela demande aussi des changements de posture pour passer du contrôle à l'accompagne-

« *Chaque nouveau brouillon déplace la pensée qui évolue, se nuance, met à distance l'émotion* »

ment, pousser les élèves à trouver des ressources. Cela passe par de l'écoute, une absence de jugement et d'autres dispositifs d'évaluation s'intéressant autant à ce que dit l'élève qu'à sa capacité à se conformer à des normes. Cela passe par une formation repensée, par l'invention collective de nouveaux gestes professionnels.

Que penser des difficultés d'écriture des élèves arrivant au collège ?

DB. Les élèves ne peuvent pas avoir appris toute la syntaxe et l'orthographe en fin de CE2 ou en fin de CM2, c'est un apprentissage qui continue au collège, au lycée et tout au long de la vie. Nous, adultes, continuons d'apprendre, par exemple à écrire sur des blogs ou des réseaux sociaux... Cette révolution de l'enseignement de l'écriture est donc collective, sociale, ce n'est pas seulement l'affaire de l'école ou d'un cycle, elle est à mettre en place sur tous les cycles et avec les enseignants. Elle est résolument à l'opposé des slogans simplistes, rétrogrades et conservateurs : « *lire, écrire, compter d'abord...* » Soyons plus ambitieux. PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENCE GAIFFE



ÉCRIRE... UN DES FONDAMENTAUX POUR LES DEMANDEURS D'ASILE.

Orthographe : faciliter son enseignement à tous

L'orthographe du français a toujours fait couler beaucoup d'encre et suscité de vifs débats minés par les préjugés tant les enjeux liés à sa maîtrise sont importants. Des enjeux sociaux, car elle est très valorisée et synonyme de réussite scolaire, mais aussi d'insertion et d'accès facilité à l'emploi. Mais avant tout des enjeux humains puisqu'il s'agit de se faire comprendre et communiquer. Alors qu'est-il raisonnable d'enseigner et exigible d'une école démocratique et quelles sont les voies d'un enseignement apaisé et néanmoins exigeant de l'orthographe pour tous ?

PARLER, LIRE... ÉCRIRE AUSSI, POUR S'INTÉGRER

Belleville, un petit local loué par l'association *Français langue d'accueil* qui milite pour l'intégration à travers la langue et accompagne les migrants de l'alphabétisation au niveau B1 du cadre européen commun de référence. Ils sont une quinzaine dans ce cours, tous demandeurs d'asile, entre 18 et 30 ans, Soudanais, Somaliens ou Afghans, des hommes essentiellement. Pour Danièle Manesse, bénévole à FLA, qui dispense ce cours, il s'agit bien de leur apprendre à parler, lire... et écrire, sésame pour un accès facilité à l'emploi. « *Quel jour sommes-nous ?* » interroge-t-elle. Mariam, afghane, vient écrire la date au tableau. « *Écrivez 'semaine' sur votre ardoise* » demande ensuite Danièle. À Mohammed, Soudanais, qui a écrit

'Ce men' elle explique « *Oui tu as raison, c'est très bien pour l'oreille mais ça n'est pas comme ça qu'on l'écrit en français* ». Elle écrit 'semaine' au tableau. L'enseignante leur demande d'aller page 6. C'est un peu long car tous ont pris le livre par la fin. « *Sur cette page, on peut lire les jours de la semaine... si vous ne savez plus comment les mots s'écrivent, vous pouvez regarder à cette page* ». C'est Khaled, Soudanais, qui prépare le thé aujourd'hui pendant que les autres recopient « semaine » sur leur ardoise. Recopier. Une des très nombreuses consignes de la page 8 du manuel. Une page qu'il va falloir bien travailler pour réussir à lire puis à remplir tous les documents de préfecture, d'allocations familiales, de police ou de Pôle emploi.



© MIRA / ALIA

« L'orthographe est bien plus qu'un savoir »

DANIÈLE MANESSE

Danièle Manesse est professeur émérite de sciences du langage à l'université Paris 3. Son travail, en didactique générale et en didactique du français, langue d'enseignement, langue seconde, langue étrangère, porte principalement sur la question des difficultés en langue des élèves de milieux populaires de l'école publique, que ce soit en France ou à l'étranger. Elle a participé en 2016 à l'écriture de *DICLE*, dictionnaire pour lire et pour écrire (éditions Retz) conçu pour accompagner des apprenants, adolescents et adultes, dans leur appropriation du français écrit.

Quelles sont les principales difficultés de l'orthographe française ?

DM. La difficulté de l'orthographe française, c'est que pour écrire, il faut analyser les mots. Le premier problème est structurel, la non correspondance entre la forme orale et écrite dans la mesure où il y a le

lié à la réussite scolaire. Cela ne veut pas dire que tous les gens qui réussissent scolairement sont bons en orthographe mais la représentation de l'orthographe est corrélée à la capacité d'analyse, à la relation à l'abstraction, à celle de mettre en perspective les savoirs. Mais l'enjeu principal reste de se faire comprendre et de communiquer. C'est aussi un exercice de la réflexion et de la curiosité, de la capacité à analyser, à expliquer et à transmettre. L'orthographe est bien plus qu'un savoir... qu'on pourrait quand même simplifier.

« L'enjeu principal de l'orthographe est de se faire comprendre et de communiquer »

Pourquoi le niveau des français en orthographe a-t-il baissé de manière significative ?

DM. La cause principale est la diminution considérable de la durée de l'enseignement de la langue. On a mis la pression sur l'école pour qu'elle enseigne tout, lire, écrire, compter mais aussi langue étrangère, informatique, le code de la route. Au primaire l'école devrait être d'abord le lieu de l'apprentissage de la sociabilité, de travailler ensemble, de maîtriser sa langue, et d'acquiescer l'autonomie. Il faudrait faire en sorte que les élèves sortent de l'école délivrés du poids de la langue parce qu'après c'est trop tard. Les enseignants du secondaire sont surchargés et ils ne sont pas formés pour ça. La

Quels sont les enjeux d'une orthographe maîtrisée ?

DM. Il y a des enjeux sociaux. L'orthographe est très valorisée dans le corps social. Elle est fortement

secondaire raison tient à la formation des enseignants. La didactique du français en Espé a une place minuscule par rapport à l'importance que la langue a dans la vie. Tout passe par la langue, l'acquisition des savoirs, la capacité à lire, à comprendre, à écrire... et la variété des problèmes est considérable tant la didactique de la langue maternelle ou de la langue d'usage est difficile. De ce point de vue, les instituteurs étaient beaucoup mieux formés parce qu'ils avaient un savoir pratique plus développé. Le prestige des savoirs académiques a délégitimé un savoir professionnel.

Qu'est-il raisonnable d'enseigner et exigible d'une école démocratique ?

DM. Il y a une norme du français standard qu'il faut enseigner. Et pour certains, seule l'école peut le faire. La norme utile de l'orthographe c'est savoir un petit nombre de règles, savoir écrire les 500 mots les plus fréquents et de savoir utiliser un dictionnaire et une grammaire... Comme chez Freinet, une pédagogie exigeante de la langue mais autonome.

« Il y a une norme du français standard qu'il faut enseigner »

Comment assurer la continuité entre le primaire et le collège ?

DM. Cela fait longtemps qu'on essaie d'aménager cette rupture. Au collège, la discipline prime sur les fondamentaux et sur l'outil. Les professeurs de collège n'ont pas le temps de s'occuper des problèmes d'orthographe des élèves et ils se déchargent sur le professeur de français. Il faudrait former les enseignants de collège à récupérer des apprentissages qui ont été loupés car si une partie des élèves a très bien compris l'orthographe et va avancer de plus en plus grâce à ses lectures. Il y en a pour qui ce qui a été fait en primaire n'est ni capitalisé ni disponible. L'hétérogénéité des niveaux est telle qu'il faut différencier et leur donner des objectifs atteignables avec de vraies activités de soutien où fonctionne par exemple le tutorat entre élèves.

Comment penser une réforme de l'orthographe ?

DM. On ne peut pas toucher aux accords grammaticaux et c'est le plus dur car ce sont des lettres muettes, sauf à l'accord du participe passé. On pourrait régulariser en -s les pluriels en x, remplacer les lettres grecques comme l'ont fait toutes les langues romanes, supprimer tous les accents circonflexes, simplifier les consonnes doubles... Et cela n'empêchera pas de travailler sur l'origine de la langue.

PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO



le salon européen de l'éducation

le plus grand **SALON PROFESSIONNEL DE L'ÉDUCATION**
Du mercredi 15 au vendredi 17 novembre 2017



le plus grand **SALON DE L'ORIENTATION DES JEUNES**

Thème à l'honneur : **l'esprit d'entreprendre**

Du vendredi 17 au dimanche 19 novembre 2017

ENTRÉE GRATUITE

9H30 - 18H00 PARIS EXPO PORTE DE VERSAILLES
www.salon-education.com

UN ÉVÉNEMENT DE



AVEC



assureur militant

Dossier

L'ÉCOLE RURALE

17^e
UNIVERSITÉ
d'automne
du SNUipp



Un nouveau chemin ?

L'école rurale se transforme comme le rural lui-même, autrefois caractérisé par l'importance de l'activité agricole. Il voit changer sa population, s'ouvrir ou au contraire s'enclaver ses territoires sous l'effet conjugué des choix politiques en matière de transports et du développement des nouvelles technologies. Pour une école à la fois élément central de la vie des territoires ruraux et montagnards et rempart contre les inégalités sociales, il s'agit d'évoluer sans se dénaturer.

Malgré la diminution très sensible du nombre d'écoles sous l'effet des fermetures ou de la création de regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI), malgré la perte d'effectifs, le système éducatif en milieu rural concerne encore aujourd'hui près du quart des élèves du primaire, et un peu moins du cinquième des collégiens, ce qui représente près d'un million d'élèves. L'école rurale demeure donc une réalité incontournable et ceci bien qu'elle n'échappe pas aux évolutions de notre société comme le souligne Pierre Champollion (voir p.34). Elle est ainsi confrontée selon les secteurs à un renouvellement de sa population entraînant une évolution sociale des publics accueillis, ou au contraire à une baisse démographique qui peut menacer jusqu'à la survie de certains territoires. Face à ces transformations, l'école rurale

à toujours su réagir par l'innovation et l'adaptation des formes scolaires et de ses pratiques pédagogiques. Parmi ces dernières, la classe multi-niveaux, rendue obligatoire par le tissu scolaire dispersé, a largement fait la preuve de son efficacité pédagogique comme le souligne Sylvie Jouan (voir p.35). Plus largement, le débat récurrent entre le local (habitants, parents d'élèves, maires ruraux) qui défend la présence d'un service public de proximité, et le global (l'institution scolaire, le ministère de l'Éducation) principalement préoccupé par les questions budgétaires a été récemment réactivé par le développement des conventions ruralité qui proposent une contractualisation entre les acteurs. Une modalité controversée qui ne répond pas aux enjeux du maintien d'un service public d'éducation au plus près de ses usagers et de la préservation d'une école rurale qui peut se montrer fière de ses résultats.

DOSSIER RÉALISÉ PAR
FRANCIS BARBE ET
PHILIPPE MIQUEL



PIERRE CHAMPOLLION

Pierre Champollion est chercheur titulaire au laboratoire Éducation, cultures, politiques (ECP) de Lyon 2-Saint-Étienne et chercheur associé au laboratoire Espaces et Sociétés-Caen (ESO-Caen). Il préside l'Observatoire éducation et territoire (OET). Co-auteur avec Yves Alpe et Angela Barthes d'« École rurale et réussite scolaire » (éditions Canopé, 2016), il vient de rédiger « Inégalités d'orientation et territorialité. L'exemple de l'école rurale montagnarde », une contribution au rapport CNESCO à paraître intitulé « Justice à l'école et territoires ».

« L'école rurale et montagnarde n'est pas une école de seconde zone »

Peut-on encore parler d'école rurale ?

PC. Je pense que oui, même si la distinction avec l'école urbaine paraît moins forte aujourd'hui qu'il y a 20 ou 30 ans. Notre équipe de chercheurs, qui associe géographie, sociologie et sciences de l'éducation, a travaillé sur la scolarité rurale à partir de deux suivis longitudinaux CM2-3^e réalisés à douze ans d'écart d'élèves scolarisés dans différents milieux ruraux. En essayant d'appréhender toutes les dimensions de l'école rurale et de moyenne montagne : l'organisation scolaire, l'orientation, la pédagogie, la didactique, les représentations et les comportements des élèves, des parents et de tous les acteurs. L'école rurale reste porteuse de pratiques pédagogiques innovantes avec des classes multi-cours qui, par exemple, changent la posture de l'enseignant - de magistrale à accompagnatrice - et conduisent à développer le tutorat entre élèves d'âges différents. Le rapport au territoire est aussi différent : les élèves

présentent souvent un « ancrage » territorial plus marqué et les enseignants utilisent plus fréquemment l'environnement territorial pour les situations d'apprentissage ; puis les élèves ruraux ont une vision plus positive de leur territoire de vie et de leur école. Nous avons repéré également un « effet de territoire », notamment en rural montagnard, qui combine paradoxalement de bons résultats scolaires avec une orientation « modeste » au moment de l'orientation en troisième. Les bons élèves s'orientent ainsi significativement moins vers des études longues et générales que dans le reste de la France. Mais l'ensemble de ces caractéristiques a tendance à décroître et, par voie de conséquence, la spécificité de l'école rurale à diminuer.

Revenons sur les différences de réussite et de parcours et donc sur la question des inégalités territoriales.

PC. Les inégalités scolaires ne

viennent pas que de l'élève, mais aussi du contexte. La moitié des inégalités contextuelles en milieux ruraux et montagnards sont liées à l'environnement social, un tiers

« Au fond de l'Ardèche, par exemple, toutes les classes sont pourvues d'un TBI »

d'entre elles sont relatives au cadre scolaire avec entre autres, l'effet-maître, l'effet-établissement, mais il en reste environ 15 % qu'on peut attribuer au territoire, et notamment à son volet symbolique, la « territorialité ».

Avec, en premier lieu, une forme d'auto-censure qu'on trouve chez les parents et les élèves du rural qui ont des niveaux d'aspiration et d'expectation plus faibles, à performances scolaires et niveaux sociaux égaux, en termes d'orientation scolaire : ils aspirent à des études moins longues et même,

s'attendent à y échouer. S'y ajoutent les problèmes de l'éloignement et, parfois, de la faiblesse de l'offre de formation. On note aussi, dans certains territoires ruraux de montagne, une particularité paradoxale relative au genre liée à la territorialité rurale-montagnarde. Ce sont les garçons, autrefois « voués » à reprendre la ferme des parents, qui sont incités par ceux-ci à rester au pays, alors que ces mêmes parents acceptent que les filles « partent » pour se former. Car, si les garçons s'engagent dans des études longues, ils ne pourront pas revenir au pays où « seuls » le vétérinaire et le médecin ont le niveau Master.

Votre enquête tord le cou à un certain nombre d'idées reçues sur l'école rurale...

PC. L'école rurale et montagnarde n'est pas une école de seconde zone, inefficace. La grande majorité des études montrent que les élèves y réussissent plutôt assez bien. Sur

le plan pédagogique, elle ne correspond pas à l'image nostalgique du documentaire « Être et avoir », c'est au contraire en général un véritable « laboratoire » pédagogique et didactique. Les difficultés liées à la démographie déclinante ont obligé l'école rurale à réfléchir et à inventer des situations pédagogiques, des outils didactiques, des organisations scolaires adaptées. Ce n'est pas non plus une école sous-équipée. Dans le « rural isolé » notamment, on essaie souvent de compenser l'isolement par le développement de l'équipement informatique. Au fond de l'Ardèche, par exemple, toutes les classes sont pourvues d'un TBI. Ce qui pèse ce n'est pas automatiquement l'isolement social et culturel, comme on le croit, mais plutôt l'enclavement géographique, générateur par exemple de difficultés de transport.

Comment analysez-vous le développement des conventions ruralité ?

PC. Je trouve intéressante l'idée de se projeter dans le moyen terme et d'entrer dans une planification « contractualisatrice », plutôt que d'opérer tous les ans des fermetures et des ouvertures de classe. Mais, dans la pratique, les conventions rurales servent trop fréquemment de « chevaux de Troie » pour fermer des classes uniques et privilégier systématiquement les RPI « concentrés » aux RPI « éclatés ». Il n'y a pas pour moi une seule ruralité et donc une solution unique, mais des situations spécifiques à chaque territoire. C'est pourquoi il faut réfléchir à des réponses adaptées à chaque territoire, donc différenciées. Il serait vraiment dommage de ne pas soutenir l'école de qualité qu'est encore l'école rurale. Personne ne peut nier qu'il y a des problèmes démographiques, qui font qu'on ne peut pas maintenir des écoles partout, mais il ne faudrait pas pour autant détruire une organisation qui a fait ses preuves et qui présente souvent de bons résultats sous prétexte d'économies à court terme. Cela risque de produire à plus long terme une augmentation de l'échec scolaire beaucoup plus coûteuse pour la collectivité...

« Un changement de regard et de pratiques sur l'organisation pédagogique »



SYLVIE JOUAN

Sylvie Jouan est professeure de philosophie, formatrice en pédagogie auprès des futurs professeurs des écoles à l'Espé - Faculté d'éducation de l'université de Montpellier - sur le site de Mende (Lozère). Elle mène des recherches à l'Université de Lyon 2 (laboratoire ECP) sur les réticences à l'égard de la classe multiâge et a publié en 2015 La classe multiâge d'hier à aujourd'hui, archaïsme ou école de demain ? (ESF Éditeur)

Le modèle pédagogique de la classe homogène s'est imposé très tôt en France, alors même qu'il ne correspondait pas à la réalité des écoles. Pourquoi ?

SI. Dès les années 1830 et le développement des écoles publiques, le discours de l'institution scolaire valorise la classe la plus homogène possible, en âge et niveau scolaire. L'hétérogénéité de la classe unique est considérée comme un pis-aller, faute de moyens pour avoir autant de maîtres que de niveaux dans un pays essentiellement rural. C'est dû au choix pédagogique fait à cette époque d'appliquer la méthode « simultanée » initiée par Jean-Baptiste de La Salle qui consiste à faire faire la même chose à tous les élèves en même temps. Une organisation concurrencée alors par la méthode « mutuelle » avec une pédagogie reposant sur le rôle des élèves moniteurs et qui a suscité beaucoup de critiques de la part des conservateurs. Ils craignaient que l'éducation morale n'y soit pas

garantie et que l'ordre social soit mis en danger. C'est donc pour des raisons politiques que l'État a finalement fait le choix de la méthode simultanée, bien que celle-ci soit inadaptée aux classes uniques dans lesquelles il était impossible de faire faire la même chose à tous les élèves en même temps. Il y a donc eu très longtemps un net décalage entre le discours institutionnel valorisant la classe dite homogène parce qu'à niveau unique, et la réalité des classes très hétérogènes puisque majoritairement multiniveaux. La quête d'homogénéité s'imposera finalement à partir des années 1960 avec l'exode rural et le développement des groupes scolaires urbains structurant le cursus de l'école élémentaire à cinq classes. Mais les classes uniques ou multi niveaux ont perduré en milieu rural isolé, souffrant pourtant d'une image très négative.

La classe multiâge obtient pourtant de bons résultats ?

SI. Les études réalisées notamment par la DEP dans les années 1990 en contexte uniquement rural, montrent clairement un impact positif de la classe multiâge. Mais il est vrai qu'il n'y a pas d'études comparatives sur le multiâge en général, indépendamment du contexte rural. Ainsi, à la question générale « la classe multiâge obtient-elle de meilleurs résultats que la classe à un seul cours ? », il n'y a pas de réponse scientifique qui ne soit pas associée à un contexte exclusivement rural. Mais en contexte rural, l'avantage de la classe multiâge est très net sur les performances des élèves et leurs cursus scolaires jusqu'à la fin de l'école primaire.

D'où viennent ces bons résultats ?

SJ. On peut faire plusieurs hypothèses. Le nombre d'élèves par classe est sensiblement inférieur en milieu rural, mais il y a aussi un fonctionnement pédagogique inhérent à l'hétérogénéité, comme le développement du travail en autonomie qui permet davantage d'individualisation des parcours et une meilleure utilisation du temps, avec moins de « temps d'attente », ou encore une plus grande proximité de l'école aux familles.

Y a-t-il des écueils à éviter dans un fonctionnement en classe multiâges ?

SJ. Ce qu'il faut éviter, c'est de gérer sa classe multiâge comme une superposition de classes à niveau unique. Mais de toute façon, si cet écueil est fréquent en classe de double niveau, il disparaît en classe à partir de trois niveaux, puisque l'enseignant ne peut plus suivre ! Tous les outils de coopération permettant aux élèves de développer des apprentissages sans la présence continue de l'enseignant s'imposent dans ces classes.

Les enseignants sont parfois réticents à prendre en charge des classes multiniveaux. Pourquoi selon vous ?

SJ. Précisément parce qu'ils ont « hérité » d'un modèle pédagogique incompatible avec la prise en main de ce type de classes et considèrent les outils de travail en autonomie et d'individualisation des parcours comme relevant de pédagogies « alternatives ». Ils sont souvent beaucoup plus familiers de la méthode simultanée, ayant pour la plupart été formés ainsi en tant qu'élèves durant toute leur scola-



rité et leurs études, ce que l'année de formation initiale ne peut suffire à modifier.

Les classes uniques et à multiniveaux ne sont-elles pas condamnées à plus ou moins brève échéance ?

SJ. Le nombre de classes uniques a déjà chuté, celles qui demeurent aujourd'hui sont souvent dans des contextes ruraux isolés où l'on imagine difficilement leur disparition totale, sauf à renoncer à l'offre scolaire sur tout le territoire. Quant aux classes multiniveaux comme les classes de double niveau, elles sont très nombreuses aujourd'hui, en ville plus encore qu'à la campagne, ce qui impose de la part de tous les acteurs de l'école un changement de regard, et de pratique, sur l'organisation pédagogique qu'elles requièrent.

« En contexte rural, l'avantage de la classe multiâge est très net sur les performances des élèves »

Les conventions rurales se multiplient

Convention ruralité : qu'est-ce que c'est ?

Les conventions ruralité, dont la première est apparue, en 2014 dans le Cantal, consistent en un engagement entre l'Éducation nationale et les élus des départements pour mettre en œuvre un schéma territorial pluriannuel d'évolution de l'organisation scolaire dans le 1^{er} degré. Avec à la clé une dotation ou un gel de postes même quand les effectifs d'élèves sont à la baisse. Elles peuvent être signées à l'échelon d'un département avec les représentants des maires et parfois le conseil départemental. Mais des contrats peuvent aussi être paraphés au niveau infra-départemental, entre maires de quelques communes qui s'engagent à réfléchir sur leur réseau d'écoles. Aujourd'hui quarante conventions départementales ont été signées, sans compter les conventions locales.

Un modèle contesté pour l'école rurale

Derrière la contractualisation proposée, l'objectif est trop souvent de fermer les écoles isolées, de concentrer les écoles sur un seul site ou de les rapprocher du collège sans adapter les réponses à la spécificité du territoire. Une mutation qui n'est pas sans conséquences pour les écoles de village ou pour les élèves utilisant les transports scolaires et qui suscite l'opposition de nombreux acteurs locaux dont les sections départementales du SNUipp-FSU. Ainsi, la mobilisation a permis de repousser, voire d'arrêter la signature de projets, comme dans la Sarthe, les Landes ou le Morbihan.



© MBR / ANSA

« Le gouvernement serait bien inspiré de réfléchir à des mesures améliorant l'attractivité de notre métier »

RÉGIS METZGER

Co-secrétaire général du SNUipp-FSU

Les comparaisons internationales montrent qu'en France l'école primaire est sous-investie par rapport à des pays comparables. Comment réagissez-vous à cette situation ?

RM. En effet, notre pays doit consacrer une plus grande part de ses richesses à l'éducation. La dépense par élève dans le primaire y est inférieure de 34% à la moyenne des onze pays comparables référencés par *France Stratégie*, qui, faut-il le rappeler, est un organisme rattaché au Premier ministre. Ces onze pays ont un meilleur système éducatif à la fois

galitaire, de consacrer les moyens nécessaires à l'aide aux élèves en difficulté, de s'engager enfin vers la diminution des effectifs et d'augmenter les salaires des enseignants au même niveau que ceux des onze pays.

Le ministre de l'Action et des comptes publics a annoncé le report d'un an de l'application du protocole « PPCR ». Comment appréciez-vous cette mesure ?

RM. À l'occasion de ce que nous avons appelé un « non rendez-vous salarial », le ministre de l'Action et des comptes publics a pris la décision brutale de revenir sur cet accord salarial. Cela constitue une rupture de la parole de l'État car cette mesure ne figurait pas au programme du nouveau Président. Décider de décaler ce calendrier est une mesure totalement incomprise. Le 10 octobre dernier, à l'occasion de la journée de mobilisation unitaire à laquelle les

« Le taux d'inflation prévisionnel de l'INSEE pour 2017 et 2018 correspondrait à une nouvelle perte de pouvoir d'achat de 2,9% pour les fonctionnaires. Pour un collègue débutant dans la carrière on peut estimer la perte à environ 600 euros par an ».

neuf fédérations de fonctionnaires ont appelé, près d'un million d'agents des services publics se sont mis en grève. Pour eux et leurs collègues, le protocole « Parcours professionnel, carrières et rémunérations » constitue un premier pas dans l'amélioration des carrières et la reconnaissance des qualifications et de l'investisse-

ment des personnels. Alors que leur pouvoir d'achat n'a cessé de se dégrader ces dernières années, les agents de la Fonction publique ont besoin d'être confortés dans leur rôle et leurs missions. La FSU, notre fédération, s'est solennellement adressée au Premier ministre pour qu'il revienne sur ce report.

Justement, le gouvernement a aussi annoncé un nouveau gel du point d'indice des fonctionnaires. Comment cela va-t-il se traduire en termes de pouvoir d'achat ?

RM. Avec des taux d'inflation prévisionnels de 1,7% en 2017 et de 1,8% en 2018, estimés par l'INSEE, cela correspondrait à une nouvelle perte de pouvoir d'achat de 2,9% pour les fonctionnaires. Pour un collègue débutant dans la carrière on peut estimer la perte à environ 600 euros par an. De 2010 à 2016, les enseignants, comme l'ensemble des fonctionnaires, n'avaient déjà eu aucune revalorisation du point d'indice servant de base au calcul de leur salaire. Ce gel des salaires, à peine interrompu par une augmentation de 0,6% en juillet 2016 et en février 2017, a accentué la perte de pouvoir d'achat qui s'élève à 15% depuis 2000. Cela représente une perte de près de deux mois de salaire. Ce que nous gagnons aujourd'hui ne représente que 85% de ce que nous gagnions en 2000. C'est la véritable mesure de la dégradation de notre pouvoir d'achat. Le gouvernement serait

bien inspiré par ailleurs, de réfléchir à des mesures améliorant l'attractivité de notre métier ou participant de la réduction des écarts salariaux entre hommes et femmes.

Le jour de carence en cas d'arrêt maladie a été rétabli. Comment prenez-vous cette mesure ?

RM. Sous prétexte d'équité avec les salariés du privé, le gouvernement a rétabli une journée de carence dès 2018 pour les fonctionnaires en arrêt maladie. Or, les deux tiers des salariés du privé, relevant majoritairement des entreprises de plus de 250 salariés, voient leurs jours de carence couverts par des accords d'entreprise. Jour de carence qui, au passage, avait été supprimé en 2014. Il y a bien aujourd'hui une inégalité entre les salariés du secteur privé qui ont une prise en charge totale, et les autres salariés, du public comme du privé, qui se voient appliquer intégralement ou partiellement les jours de carence. Alors que le taux d'absentéisme pour maladie est faible chez les enseignants, le ministre leur fait ainsi porter la responsabilité de la désorganisation des services. C'est donc une sanction, considérant qu'ils sont coupables d'être malades alors que nous savons que la majorité de nos collègues repousse le moment de devoir s'arrêter pour assurer la continuité du service mise à mal par les nombreuses suppressions de postes de remplacement par exemple.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO





Améliorer le climat scolaire : une citoyenneté en acte

Comment modifier le rapport des enfants et des familles à l'école et y développer une relation de sympathie ? Comment créer un rapport à la fois heureux et détendu aux apprentissages absolument nécessaire quand on veut lutter contre les déterminismes sociaux ? C'est au quotidien par des petits gestes, par la prise en compte de la parole des élèves et de leur désir d'apprendre et de découvrir que l'on peut réussir à transformer l'école en un lieu où il fait bon vivre et travailler.

À TORCY : LA LOI POUR FAIRE ÉCOLE

« **E**n mode sauvage, c'était la loi de la rue, sur le modèle du Caïdat ». C'est ainsi qu'Yvan Nemo décrit la situation de l'école Bel Air à Torcy en Seine-et-Marne, lorsqu'il est arrivé en 1990. « Des scènes extrêmement violentes entre les enfants et des adultes qui se faisaient respecter avec la poigne. Le soir, on retrouvait les élèves sur le toit de l'école », témoigne encore Yvan, devenu directeur en 1995. Une école perdue au milieu de plus de 600 logements sociaux et dont tous les espaces vides étaient squattés en dehors. L'équipe essaye alors petit à petit de mettre en place des règles communes et c'est l'usage des ballons en mousse qui va fournir l'électrochoc. « Il fallait décider à partir de quand leur usage devait s'arrêter en cas de pluie. Une année a été nécessaire pour convenir entre nous que lorsque l'enseignant avait décidé qu'il pleuvait ce n'était pas négociable », raconte-t-il. Une position qui relève de l'arbitrage et non de

l'arbitraire et qui a permis de légitimer la décision collective. Ce cadre enfin posé rend possible un travail sur la gestion des conflits. « On aide les enfants à exprimer et à énoncer leur conflit plutôt qu'à dénoncer. Ça a une force pacificatrice énorme », relate Yvan qui insiste sur l'importance de la cohérence d'équipe. « Il faut passer de "faire la classe" à "faire école" ». Un déplacement du centre de gravité qu'il juge indispensable et qui s'est accompagné d'une transformation de l'école en un véritable centre de découvertes permanent. Aujourd'hui deux espaces informatique et centre de ressources sont investis aussi bien par les adultes que par les élèves au service des projets de classe. Une mini-ferme et un laboratoire scientifique permettent de créer des espaces d'interactions au sein de l'école, une sorte « d'intelligence en essaim », se plaît-il à décrire. Un patrimoine mais surtout un climat que ce capitaine Nemo a aujourd'hui à cœur de transmettre avant de tirer sa révérence dans quelques années.



« Quand le sentiment d'injustice est très fort, le climat scolaire est très dégradé »

CAROLINE VELTCHEFF

Caroline VELTCHEFF, IA-IPR, est directrice territoriale du Canopé Normandie. Elle est chargée de la politique de pro-action par le climat scolaire au sein de la mission ministérielle de prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire. Elle a conduit de nombreux projets et travaux en France comme à l'étranger, attachée à des thématiques transversales visant une école réellement inclusive. Dernière parution : Pour un climat scolaire positif, Canopé (2015), Oser le bien-être au collège, Le coudrier (2016), Climat scolaire et espaces scolaires, « Innover dans l'école par le design » (2017).



La notion de climat scolaire est très présente dans le débat public sur l'école. Pourquoi ?

CV. C'est devenu une exigence de notre société. On a vu émerger en même temps les deux notions de climat scolaire et de bien-être, sous l'impulsion de pays étrangers qui se sont dotés d'enquêtes nationales comme la Finlande ou l'Ontario, par exemple. La France a fait un sacré chemin dans les dix dernières années par rapport à d'autres pays. On est en train de rattraper le retard qu'on avait. On voit émerger le sujet du climat scolaire comme quelque chose que l'on peut enfin, ou du moins qu'on essaye, de mesurer au sein de l'école. On devient même assez bons sur la connaissance beaucoup plus fine de notre système et sur la mesure assumée du phénomène. C'est un domaine de connaissance qui fait enfin le lien entre « qu'est-ce que c'est que la vie à l'école ? » et « qu'est-ce que c'est qu'apprendre ? ».

Vous établissez un lien fort entre climat scolaire et justice scolaire. C'est à dire ?

CV. Dans les facteurs explicatifs d'un bon climat scolaire la question de la justice scolaire revient tout le temps. Quand un enfant dit « c'est pas juste » on a tendance à ne pas le croire. Et quand on regarde ce que les élèves disent dans les enquêtes, on note que cette notion d'injustice est particulièrement mise en avant. Or, quand le sentiment d'injustice des élèves est très

fort, le climat scolaire est très dégradé. Lorsque les enseignants n'ont pas suffisamment travaillé en équipe de manière cohérente pour que les élèves s'y retrouvent on assiste massivement à ce type de reproche de la part des élèves. La pratique personnelle de chaque enseignant qui ne fait pas l'objet d'échanges réguliers entre adultes conduit à des réponses individuelles de l'ordre du punitif. Si l'on souhaite s'engager dans une perspective éducative vis à vis des élèves il est nécessaire de prévoir des temps importants de débriefing au niveau de l'équipe. Il est indispensable de se mettre d'accord sur les réponses que l'on

« Le mode d'adressage des enfants entre eux n'est pas terrible. Ils s'insultent, se traitent ».

donne à leurs comportements et de s'entendre sur la mise en place de règles communes.

Qu'apportent les programmes d'EMC de 2015 sur l'amélioration du climat scolaire ?

CV. Ils apportent une dimension réflexive supplémentaire puisqu'ils invitent les enseignants à se pencher sur des pratiques quotidiennes qui permettent aux élèves de confronter leur rapport aux autres. Ils ont introduit notam-

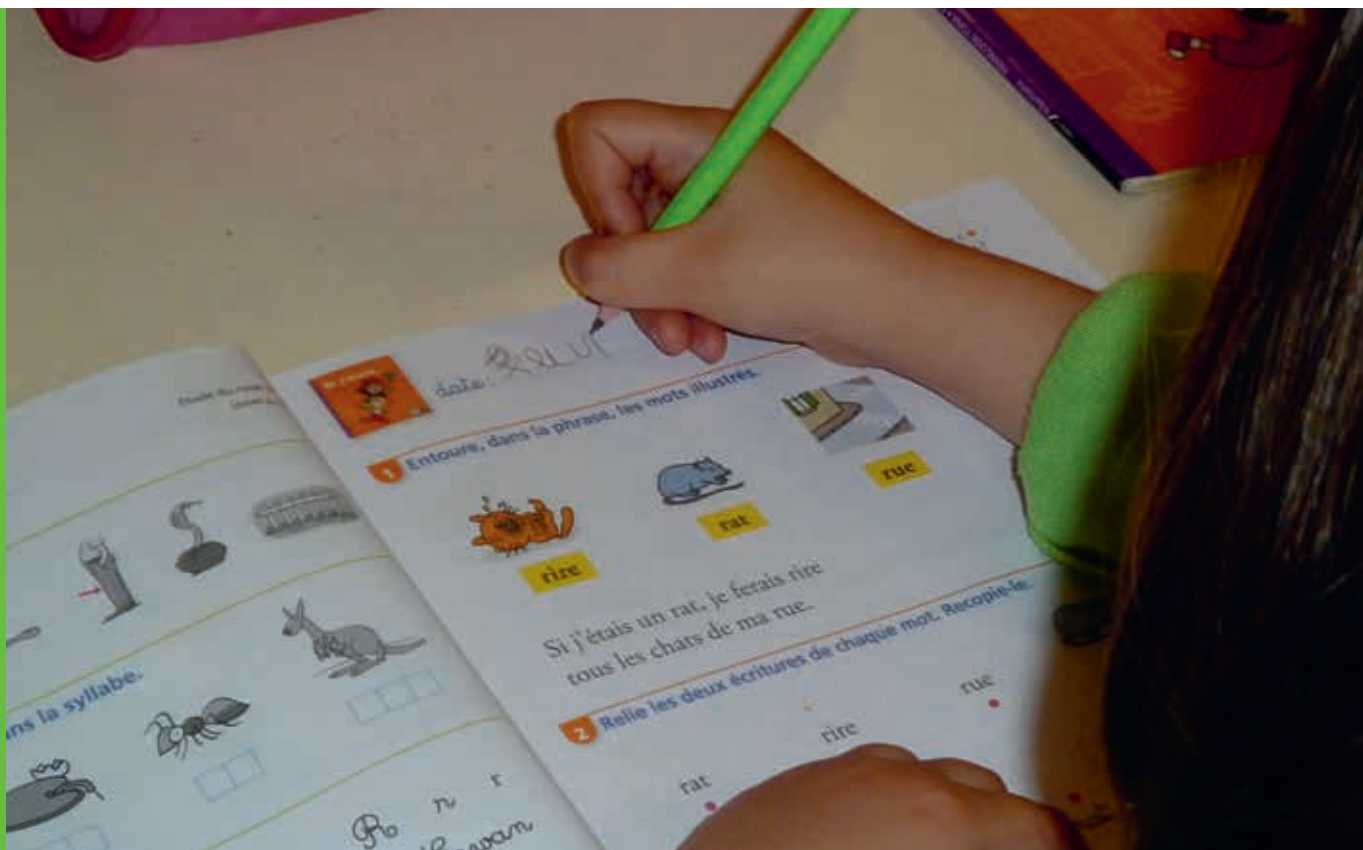
ment plus de considération sur la rhétorique du débat. On va demander aux gamins d'être eux-mêmes les acteurs du cadre scolaire, du fonctionnement de la classe, de s'approprier le débat et d'apprendre à accepter le point de vue de l'autre. On voit des enfants dans le cadre de ces conseils se poser des questions auxquelles on n'avait pas pensé. On peut les amener très loin dans la réflexion, mais c'est un travail de longue haleine qui demande un peu d'ardeur. Il ne faut rien lâcher. On peut par exemple partir d'un phénomène d'incivilité qu'on transforme en réflexion philosophique. Le mode d'adressage des enfants entre eux n'est pas terrible. Ils s'insultent, se traitent. Ils disent souvent « On rigole ». Et bien non « On ne rigole pas », il faut les accompagner sur du décentrement, leur tendre le miroir. « Tu es sûr que quand tu lui dis ça il a envie de rire ? ». On peut ainsi réfléchir à l'humour, à sa réception, au rire ou encore à la place de la dérision au sein d'un groupe ou de l'école. J'ai vu certaines écoles proposer des semaines de la politesse ou semaines du chic qui permettent à chacun de réfléchir à son comportement vis-à-vis des autres. Il s'agit de déclencher une envie, une intention au respect de l'autre.

« Le droit doit s'appliquer de manière individuelle et proportionnelle. C'est un principe général du droit français que l'on oublie souvent ».

Comment faire vivre la citoyenneté au quotidien ?

CV. La méthode climat scolaire consiste à faire de la prévention et d'essayer d'éviter que les crises adviennent. Ça commence tout simplement par la question du règlement intérieur. Il ne faut pas mélanger ce qui relève de chaque niveau de responsabilité entre le département, l'école et la citoyenneté intérieure à l'école. Souvent des règlements s'inventent dans chaque classe, différents de la classe voisine. Il faut mettre de la cohérence et de la continuité. J'insiste là-dessus, la citoyenneté commence là, avec des adultes qui se mettent d'accord. Enfin dans une école on trouvera forcément des élèves résistants aux règles qu'on leur propose. Aussi on ne peut souvent pas les traiter comme les 75% des enfants qui sont malléables. Le droit doit s'appliquer de manière individuelle et proportionnelle. C'est un principe général du droit français que l'on oublie souvent.

PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENT BERNARDI



Enseigner pour que les élèves apprennent

Il ne suffit pas toujours de faire cours aux élèves pour qu'ils apprennent et il peut y avoir un décalage entre les situations que les enseignants mettent en place et ce que leurs élèves en comprennent. Une partie de ces « malentendus » qui parasitent les apprentissages pourrait être levés dans une co-construction qui invite le maître à réfléchir la préparation didactique de sa séquence en tenant compte de la façon dont ses élèves la recevront.

LE MALENTENDU PAR L'EXEMPLE

Il peut y avoir un sérieux décalage entre ce qu'attend l'enseignant d'une tâche qu'il propose et les représentations que s'en font ses élèves. Pour illustrer ce malentendu, Bernard Rey, professeur en sciences de l'éducation, donne en exemple une classique situation problème. Donner à des élèves les dimensions d'une pièce qu'on veut peindre, leur donner le pouvoir couvrant au litre d'une peinture et leur demander le nombre de pots de 5 litres nécessaires. « Ça paraît assez simple et une grande partie des élèves comprend qu'on est en train de faire des mathématiques », reconnaît le chercheur. Mais certains feront une autre hypothèse. Pour eux, il vaut mieux aller acheter un pot de 5 litres, peindre et voir ensuite s'il est nécessaire d'aller en racheter. « Eh bien moi, je dis que si je veux repeindre mon appartement, la

deuxième approche me semble la meilleure, parce que vous savez comme moi que la préconisation du fabricant est toujours surévaluée. Vous avez déjà vu une peinture dite monocouche où il n'y a vraiment besoin de passer qu'une couche ? » Mais ça, ce n'est pas faire des mathématiques. À l'école, on n'attend pas des enfants qu'ils démontrent une expérience de ce type-là. On habilite un exercice parce qu'on veut construire des règles mathématiques, tout à fait robustes et importantes, en l'espèce des calculs de surfaces. Le registre cognitif scolaire est un registre bien particulier, dans lequel il y a des règles et des normes partagées, auxquelles le maître comme l'élève doit obéir. Avec une idée de « reddition de comptes », une rationalité qui est propre au monde scolaire. Or dans la vraie vie, ce n'est pas toujours comme ça.



© MIRA/ALIA

« Un décalage entre ce que l'enseignant croit mettre en place et ce que l'élève en comprend. »

PATRICK RAYOU

Patrick Rayou est professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Paris 8 et membre de l'équipe Circeft-Escol. Il conduit des travaux sur l'expérience des élèves confrontés aux attentes des apprentissages scolaires d'aujourd'hui, sur les gestes professionnels de leurs enseignants, sur la formation que ceux-ci reçoivent. Il est l'auteur d'articles et de livres sur ces thèmes ainsi que d'ouvrages de diffusion des recherches en éducation.

Vous dites que le monde des enseignants et celui des élèves ne sont plus communs. Pourquoi ?

PR. Aujourd'hui, ce sont le plus souvent des étudiants issus de catégories sociales moyenne et moyenne-supérieure qui se destinent au métier d'enseignant. Des jeunes qui ont réussi dans leurs études et ont peut-être plus de mal à comprendre comment et pourquoi on peut ne pas réussir à l'école. Ils ne sont pas préparés

ces deux mondes sont moins emboîtés qu'ils ne l'avaient été auparavant et qui suscite des malentendus.

Des malentendus de quel ordre ?

PR. J'en vois essentiellement trois formes. D'ordre cognitif, d'abord. Il y a une manière d'enseigner et d'apprendre à l'école qui consiste à « rendre raison » des savoirs et à adopter pour cela des procédures particulières. Et il peut y avoir un décalage entre les situations que l'enseignant croit mettre en place et ce que l'élève en comprend. (Voir ci-contre.) Il y a un autre malentendu, d'ordre culturel cette fois. La

« Les modes de socialisation familiale ne préparent pas la même façon aux règles scolaires »

à enseigner à des élèves qui ne manifestent pas forcément la même appétence qu'eux pour les apprentissages. Dans le même temps, l'école est poreuse, qu'on le déplore ou pas. Elle s'était construite avec une frontière étanche entre elle et le milieu, une étanchéité qui s'est défaite en raison même de son succès. Plus on scolarise et plus la forme scolaire s'étend dans la société et plus on peut s'attendre à ce que la société pénètre dans l'école. Du coup, et c'est vrai aussi au primaire, les enfants installent dans l'école des modes de vie, des manières d'être ensemble qui ne sont pas celles de la culture scolaire antérieure. Un contexte sociologique général qui fait que

littérature jeunesse par exemple a envahi l'école primaire, alors qu'avant, elle restait à la porte. Mais est-ce qu'elle fait sens, pour les enfants éloignés de ses codes ? De la même manière, les garçons qui veulent tout le temps jouer au football ne comprennent pas que l'EPS ce n'est pas le sport. Et c'est pourtant une pratique culturelle. Comme les opérations cognitives sont scolairement définies et calibrées, le rapport à la culture est lui aussi secondarisé et scolarisé. Et ça, c'est quelque chose qui ne va pas de soi et alimente de nombreux malentendus. Il y a enfin de l'identitaire. À l'école, vous faites l'expérience que le monde familial dans lequel vous êtes un héros, c'est fini. Vous êtes dans

un monde dans lequel vous allez être récompensé parce que vous obéissez à des règles et en fonction du mérite que vous démontrez. Il faudra lever le doigt et aller aux toilettes à heures fixes. Les modes de socialisation familiale, selon que les parents « pédagogisent » ou non les manières d'apprendre les choses de la vie, ne préparent pas tous les enfants de la même façon à faire avec les règles scolaires. C'est pour les uns une continuité évidente mais pour d'autres une rupture qui peut être insurmontable.

Vous parlez d'une nécessaire co-construction. Laquelle et comment ?

PR. Il ne faudrait pas parler de séquences d'enseignement mais de séquences d'enseignement-apprentissage. Quelque chose qui va au-delà de la préparation didactique de la séquence. Qui regarde aussi du côté des élèves, de leur réception. Il y a des élèves qui sont là, avec leurs disposi-

« Une confusion entre le but de la leçon et les moyens mis en œuvre pour la faire »

tions qui ne sont pas identiques, et là on touche à la question de la différenciation, pour lesquelles il faudrait avoir une capacité d'ex-

pertise et arriver à comprendre ce qu'il faut ajuster dans une pédagogie différenciée « a priori ». C'est-à-dire imaginer que ce qu'on va dire aux élèves va être reçu et filtré à travers des prismes qui ne sont pas les mêmes et qu'il faudrait connaître ces prismes. Il y a des familles de malentendus. Les élèves qui confondent la fin et le moyen du cours, c'est une des catégories les plus répandues. Cette confusion entre le but de la leçon et les moyens mis en œuvre pour la faire. Je pense que sensibilisés à ça, les enseignants pourraient aménager plus facilement leurs séquences, être un peu plus dans la co-construction, en anticipant sur ce que pourront-être les réactions des élèves, parce qu'on les connaît. Il s'agit d'anticiper le malentendu pour pouvoir le lever.

Ça demande de la formation...

PR. Bien sûr ! Une formation qui devrait pouvoir attirer l'attention sur des phénomènes qu'on connaît mieux aujourd'hui, qu'ils soient psychologiques, sociologiques mais aussi sur les modes d'apprentissages des élèves. Il n'a pas une mais « des » théories de l'apprentissage des élèves. Et si on apprend bien à l'Espé comment on fait un cours, on apprend moins comment un élève apprend.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCIS BARBE



Pour une éducation vraiment inclusive

L'école inclusive, ça ne se décrète pas. La loi de 2005 qui a ouvert les portes des écoles aux élèves en situation de handicap a été prolongée 9 ans plus tard par une loi d'orientation demandant à l'école d'adopter le principe de l'inclusion pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Sa mise en œuvre sur le terrain n'est pourtant pas évidente. Le sociologue Serge Ebersold qui a conduit une étude internationale sur la question montre qu'il faut désormais se départir d'une approche purement comptable pour construire un système inclusif allant bien au-delà de l'école.

CE QUE DIT LE FINANCEMENT DE L'INCLUSION EN EUROPE

Ne pas confier au secteur spécialisé ou médico-social (comme les Sessad en France), un rôle de ressource auprès des enseignants et établissements scolaires accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers, alors qu'ils n'ont ni les moyens financiers, ni la formation nécessaire. Regarder de près l'effet « capacitant » des dispositifs mis en place, c'est-à-dire vérifier leur impact sur la capacité de l'enfant à devenir élève et sur la capacité de l'enseignant d'accéder à des routines adaptées à ces élèves. Mettre l'accent sur une conception inclusive de l'accessibilité... Telles sont les recommandations majeures formulées dans *Le financement de l'éducation inclusive* pilotée par Serge Ebersold à la demande de l'Agence européenne pour les besoins spéciaux et l'éducation inclusive, auprès de 18 pays de l'UE*, la France n'ayant pas participé à l'enquête. L'observation principale faite durant cette enquête est que les financements alloués par les États à l'éducation

inclusive ont augmenté y compris dans ceux où le budget global de l'éducation était en baisse. Cette hausse n'a rien d'étonnant. Dans la plupart des pays, l'éligibilité au soutien est corrélée à une reconnaissance officielle de l'élève à besoins éducatifs particuliers, rôle que joue la MDPH en France par exemple. Or, les écoles et enseignants des pays européens semblent ressentir un besoin croissant de faire reconnaître un plus grand nombre d'élèves comme étant à besoins éducatifs particuliers. « La personnalisation des politiques inclusives a conduit à ce qu'on reconnaisse à besoins éducatifs particuliers tout élève qui nécessite d'être soutenu. Ainsi, on a remplacé l'élève en situation de handicap par l'élève dans le besoin », commente Serge Ebersold. D'une certaine manière, ce rapport appelle aussi à une clarification du champ que doit couvrir l'éducation inclusive.

* Croatie, Estonie, Finlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Slovaquie, Suède, Suisse, Angleterre, Écosse et Pays de Galles.

© MBS / A&A



« L'enseignant, un acteur-stratège développant des stratégies pour cheminer avec l'élève »

SERGE EBERSOLD

Serge Ebersold est titulaire de la chaire accessibilité au CNAM. Il était préalablement professeur de sociologie à l'INSHEA de l'Université Paris Lumières où il a créé le groupe de recherche sur l'accessibilité, le handicap et les pratiques éducatives et scolaires (GRAHPES). Il vient de publier *L'éducation inclusive, droit ou privilège ? Accessibilité et transition juvénile*, et un rapport sur le financement des politiques inclusives dans 18 pays de l'Union Européenne.

Vous publiez « L'éducation inclusive, droit ou privilège ? Accessibilité et transition juvénile ». En quoi cette question est-elle toujours d'actualité ?

SE. Elle me semble d'actualité pour plusieurs raisons. Malgré le développement de politiques d'éducation inclusive, les inégalités persistent. L'augmentation du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés en milieu ordinaire n'a pas contribué à augmenter leur niveau de qualification ni à améliorer leurs chances d'accès à l'emploi. D'autre part, ces élèves sont surexposés à l'échec scolaire, de telle sorte que nous avons une acception mathématique de l'inclusion qui consiste à mettre l'accent sur l'accès physique aux établissements scolaires au détriment des conditions de scolarisation et de ce qui s'y joue pour l'enfant.

S'il ne suffit pas de décréter que l'école est inclusive pour qu'elle le soit, que lui manque-t-il aujourd'hui ?

SE. À l'heure actuelle on place les acteurs de l'école face à un ensemble d'injonctions paradoxales. On a délégué aux enseignants et aux chefs d'établissement un certain nombre de responsabilités sans pour autant les outiller. Au niveau de l'OCDE, les enseignants français sont parmi ceux qui se sentent les plus désarmés pour modéliser des pédagogies alternatives. À la différence d'autres pays, l'éducation inclusive

en France n'est pas soutenue par un cadre institutionnel spécifiquement dédié à cet objectif. Certains pays scandinaves par exemple, ont développé un cadre institutionnel soutenant aussi bien les collectivités que les établissements scolaires

« L'augmentation du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés en milieu ordinaire n'a pas contribué à augmenter leur niveau de qualification ni à améliorer leurs chances d'accès à l'emploi »

en transformant, notamment, les établissements spécialisés en centres ressource. En France, on demande au milieu spécialisé de jouer ce rôle or ce dernier n'est ni financé ni formé pour ça. C'est ce qui fait que les acteurs de l'école ne trouvent pas les appuis nécessaires pour penser l'adaptation de leurs pratiques pédagogiques, et formaliser leurs innovations.

Qu'est ce qui doit bouger pour que ça change ?

SE. Un des enjeux pour les établissements est ce que j'appelle l'orchestration de l'accessibilité, c'est-à-dire la façon dont ils vont inscrire l'éducation inclusive dans leur politique, dans les modes d'organisation, dans les dynamiques de gestion de la classe, dans les rapports entre les différents enseignants. Il s'agit de repenser et de formaliser les nouvelles manières d'enseigner et les nouvelles manières d'apprendre. Il faut aussi garder à l'esprit que l'éducation inclusive demande à

l'enseignant de mettre en arrière plan toute forme de routine au profit d'une personnalisation et d'une adaptation des pratiques aux besoins particuliers des élèves. Le rapport maître-élève se trouve radicalement redéfini. L'ensei-

gnant devient un acteur-stratège devant développer des stratégies qui vont permettre de cheminer avec l'élève plutôt que d'être dans un rapport enseignant-enseigné. L'aider à formaliser de nouvelles routines en formalisant les innovations est à ce titre essentiel.

Les enseignants font souvent part de la difficulté à accueillir dans leur classe des élèves à besoins éducatifs particuliers. Comment s'y prendre ?

SE. On a besoin des routines pour penser ce que l'on fait et pour se penser compétent dans ce que l'on fait. Un élève à besoins éducatifs particuliers est un élève qui bouscule ces routines. En les bousculant, il interroge les enseignants dans leur représentation de ce qu'est enseigner, les choses les plus automatiques cessent de l'être. Ils se trouvent confrontés à des questions qui interrogent le bien fondé de ce qu'ils font et leur capacité à le faire. Quand les enseignants disent qu'ils ont besoin de formation, ils

ne disent pas uniquement qu'ils ont besoin de plus de savoirs. Ils disent qu'ils ont besoin de nouvelles routines leur permettant de penser différemment la relation enseignant-enseigné et, plus généralement, le métier d'enseignant.

La présence de l'AVS ne l'aide-t-il pas à prendre le recul nécessaire ?

SE. À l'heure actuelle, l'AVS est autant la béquille de l'élève que celle de l'enseignant. Une béquille dont on ne sait même pas si elle a un effet capacitant. Si on ne s'interroge pas sur l'effet capacitant de ce qui est fait, on a du mal à penser les progrès, la qualité du travail réalisé et à formaliser les compétences requises. En quoi les soutiens permettent-ils à l'enseignant d'accéder à d'autres routines et à l'élève d'exercer son rôle d'élève ? En quoi les politiques d'établissement permettent-elles à l'enseignant de penser le métier d'enseignement autrement que celui dont il était question dans le cadre de sa formation ? Ce qui fait difficulté, c'est moins les dimensions formelles pour lesquelles il y a des soutiens, que les dimensions informelles qui traversent les organisations, qui établissent de véritables rites où les manières de faire qui ont lieu d'être. C'est une dimension qu'on ignore alors que s'y joue le sens de l'ouverture à la diversité des profils éducatifs et, finalement, la possibilité pour les acteurs de l'école d'appliquer les principes inclusifs. **PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO**



La ruse, une alternative à l'autorité

« Tenir » sa classe, obtenir l'engagement de ses élèves dans les activités, gagner leur confiance, obtenir leur adhésion. Autant de tâches qui font le quotidien des enseignants et qui nécessitent des stratégies de persuasion pour y parvenir. C'est un domaine de la recherche que connaissent bien les marchands et les publicitaires qui utilisent volontiers les apports de la psychologie sociale. Ruses et manipulations sont aussi, quand elles sont mises entre de bonnes mains, des outils pertinents au service de la bonne cause pour obtenir l'engagement des personnes.

PETIT TRAITÉ DE MANIPULATION...

Tout enseignant sait combien il peut être difficile d'obtenir des élèves la lecture chez eux du texte discuté la semaine suivante. À peine un quart d'entre eux suivront la consigne. Mais armé d'un petit outil de persuasion issu de la psychologie sociale, le professeur peut être beaucoup plus efficace. Si, juste avant de laisser les élèves quitter la classe, il leur lance : « Ne partez pas tout de suite, j'ai besoin de savoir qui aura lu le texte la semaine prochaine. Je n'oblige personne... Levez bien la main, je voudrais compter », plus de la moitié de la classe l'aura effectivement fait. Voici ce que les psychologues sociaux appellent la psychologie de l'engagement. Cette anecdote que raconte le chercheur Robert-Vincent Joule, montre que de nombreuses connaissances produites par la psychologie sociale à propos de la per-

suasion, peuvent favoriser une pédagogie de l'engagement. Avec Jean-Léon Beauvois, autre chercheur et professeur des universités, il est l'auteur d'un livre dont le titre « *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens* » peut prêter à sourire ou laisser perplexe. Il n'en est pas moins une mine de renseignements sur la manière d'obtenir l'engagement et l'activité de personnes qui n'en avaient pas forcément l'intention a priori. Des techniques qui sont employées dans différents champs ou pour différentes causes comme l'utilisation du préservatif dans le milieu étudiant ou encore l'acceptation des normes de sécurité au travail pour les employés d'EDF. Des travaux de la psychologie sociale dont peuvent s'inspirer les éducateurs qui cherchent à obtenir le consentement et l'engagement de leurs élèves.

© MBS/ALIA



« Mettre en place des stratégies relationnelles »

YVES GUÉGAN

Yves Guégan est psychosociologue. Ancien professeur de lettres, il forme aujourd'hui des enseignants de CFA sur les thèmes de la motivation des apprentis, la conduite de la classe, la gestion des comportements difficiles. Derniers articles et ouvrages parus : *Petit traité de manipulation à l'usage des professeurs* (Sciences de l'éducation, avril 2009), *Gérer les conflits avec les élèves : l'approche paradoxale* (Delagrave, 2012) *Élèves difficiles ? Osez les ruses de l'intelligence* (ESF Éditeur 2016).

Pourquoi faut-il ruser avec les élèves ?

YG. Je rencontre souvent des enseignants démunis face aux problèmes qu'ils ont à gérer. Ceux que j'accompagne travaillent en centre de formation pour apprentis avec des élèves souvent en échec scolaire. Beaucoup disent que c'est de plus en plus difficile. La crise de l'autorité est réelle, elle est partout mais c'est particulièrement criant à l'école. Aujourd'hui, bien heureusement, la violence physique est proscrite. L'autorité morale reposant sur le seul statut est délégitimée. Aussi les enseignants ont parfois du mal à trouver le bon niveau d'autorité, soit trop, soit pas assez et n'arrivent pas à faire face à la résistance des élèves. L'idée c'est donc de mettre en place des stratégies relationnelles qui puissent compenser cette perte. Parmi celles-ci la ruse est une stratégie camouflée qui permet de détourner l'attention de l'élève « résistant » pour tenter de le ramener vers les apprentissages.

Ruser, est-ce bien honnête comme manière d'agir ?

YG. La ruse a très mauvaise réputation parce qu'elle est souvent

perçue comme malveillante en référence à ses usages militaires ou commerciaux. Or tout le monde ruse, en particulier les parents qui cherchent à détourner l'attention du petit enfant

« La ruse permet de reprendre le pouvoir pour résoudre le conflit en douceur »

pour éviter d'entrer en conflit direct avec lui quand c'est inutile. Les ruses bienveillantes recherchent le détournement ou le faire semblant et se mettent en place au bénéfice de l'enfant et de la transmission. Il convient donc dans le monde scolaire de réhabiliter la ruse qui est l'astuce secrète utilisée quotidiennement par tout un chacun dans ses relations avec les autres. À l'inverse si la ruse est malveillante, ce n'est pas efficace, cela se voit et vous prenez le risque d'être discrédité. La ruse dont il est question est la ruse vertueuse, constructive, dépouillée du cynisme et de la volonté de nuire. Elle ne peut qu'être utilisée à dose homéopathique. Les enseignants doivent avant tout construire au quotidien une relation de confiance basée sur la sincérité et la transparence et multiplier avec les élèves des

échanges dépourvus de préoccupations tactiques.

Le but est-il de garder le pouvoir ?

YG. Le pouvoir n'est pas un but en soi. Quand il n'y a aucun souci de coopération, les élèves agissent seuls et l'enseignant peut lâcher prise. C'est quand il y a résistance de type chahut ou refus d'apprendre qu'il est nécessaire de mettre en place un pouvoir mobilisateur pour apprendre. La ruse permet de reprendre le pouvoir pour résoudre le conflit en douceur. Elle préfère l'évitement au rapport de force. Ce n'est pas l'obéissance ou la soumission qu'elle vise, mais plutôt la désescalade conflictuelle ou même l'adhésion volontaire par des voies indirectes et souples. Elle

« Obtenir l'engagement des élèves »

s'apparente ainsi à une médecine douce dont l'effet est d'apaiser les relations. Cela dit, la résistance n'est pas complètement négative, elle aide à la construction de soi. Sa motiva-

tion est le plaisir et elle obéit aussi à une certaine logique de l'honneur notamment chez les adolescents. Il convient d'y être attentif et de comprendre que la résistance au pouvoir dans une classe se fait aussi par une résistance au savoir.

Est-ce que la ruse fonctionne tout le temps ?

YG. La réponse est bien sûr négative. Ça ne fonctionne pas quand c'est trop visible. Même si certaines ruses visibles mais parfaitement bienveillantes peuvent être acceptées. Il y a des ruses de profs que l'on perçoit mais que l'on accepte. Une ruse ça s'use vite aussi il faut en changer régulièrement. On ne peut pas tout le temps non plus être sur la ruse. Le dialogue, la transparence, restent les outils essentiels de la relation humaine. Enfin, il ne faut pas tout miser sur la transmission et le disciplinaire en négligeant la relation établie avec les élèves et le groupe classe. L'essentiel, c'est d'obtenir l'engagement des élèves en usant de certains outils de partage du pouvoir. Il faut leur ouvrir la possibilité de faire des choix et de participer aux décisions. Les ruses fonctionnent d'autant plus qu'elles font appel à l'intelligence individuelle et collective. PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENT BERNARDI



Et si on parlait pratique ?

« Pas de métier sans gestes et sans règles du métier », nous dit Olivier Maulini. Quand la formation initiale s'appauvrit, quand la formation continue disparaît, où et comment réfléchir sur ses pratiques de classe, les adapter aux prescriptions institutionnelles, aux évolutions sociales et technologiques, mais aussi mesurer leur efficacité particulièrement auprès de ces élèves qui résistent ? Le chercheur suisse invite les enseignants à se montrer prudents et patients et à ne pas sous-estimer « la complexité de la relation pédagogique. »

QUESTION DE MÉTIER AVEC L'AGEEM

L'Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques (AGEEM) est bientôt centenaire. L'AGEEM, ce n'est pas seulement le grand congrès qui réunit chaque année un millier de passionnés de la maternelle autour d'une thématique éducative. C'est aussi dans les départements des collectifs d'enseignantes et d'enseignants qui se rencontrent, échangent, réfléchissent sur leurs pratiques de classe pour les faire évoluer au bénéfice de leurs jeunes élèves. En Gironde, Corinne Grezet, directrice de l'école primaire Flornoy à Bordeaux, pilote le groupe départemental depuis trois ans. « Nous nous réunissons environ une fois par mois avec à chaque fois une vingtaine de personnes présentes. Auparavant, nous proposions de travailler toute l'année autour d'une activité artistique. Par exemple, on a fait circuler

deux œuvres d'art dans les classes avec une mallette pédagogique. Les ateliers mis en place dans les classes ont fait ensuite l'objet d'une exposition en fin d'année. » Changement de cap à la rentrée, les membres du groupe ont choisi d'axer leurs rencontres sur les échanges autour du métier « On essaie de lutter contre une tendance actuelle à la consommation et à l'individualisme, les collègues sont toujours intéressés par le métier et la pédagogie, mais ils ont de plus en plus besoin d'un expert ou d'un formateur pour les encadrer. À tour de rôle, c'est donc chaque enseignante qui propose au groupe une réflexion sur un sujet ou une pratique de classe qui l'intéresse. » Ni syndicat, ni institution, l'AGEEM reste cette association originale au sein de laquelle enseignantes et enseignants peuvent parler métier. D'autant plus indispensable quand la formation continue fait défaut...



« Une pratique compétente, c'est une pratique informée et réflexive »

OLIVIER MAULINI

Olivier Maulini est professeur associé à l'Université de Genève. Il est responsable du laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE) et intervient dans la formation des enseignants, des formateurs et des directeurs d'établissement. Ses recherches portent sur les pratiques pédagogiques et les institutions scolaires, le travail, le métier et la formation des enseignants, les rapports entre savoirs, école et société. Dernier ouvrage paru : « Comment changent les formations d'enseignants » (Ed De Boeck, 2017). avec Julie Desjardins, Jacqueline. Beckers, Pascal Guibert.

Existe-t-il de bonnes ou mauvaises pratiques pédagogiques ?

OM. La question renvoie à l'expression d'un horizon normatif référant au bien. Pas étonnant, dès lors, que les débats sur la pédagogie tournent souvent à la guerre de religions. Plus prosaïquement, les « bonnes pratiques » dépendent de nos critères d'évaluation. Qu'est-ce que « savoir lire », par exemple ? Décoder ? Comprendre ? Inférer ? Lire le journal, sa fiche de paie, Rabelais, Shakespeare ? Si l'on accepte de fixer un but qui fait à peu près consensus, la discussion peut commencer. Une pratique efficace, c'est d'abord une pratique compétente, donc informée et réflexive. Deux points de fuite sont dangereux : celui qui confond la fermeté du guidage avec un professeur exposant le savoir devant des élèves sommés de ne pas l'interroger ; l'autre qui se méprend sur la « pédagogie active » en plaçant les élèves en situation d'agir et de s'exprimer, mais sans intervention magistrale pour guider leur questionnement. L'enseignant compétent est capable de régler les deux curseurs en situation. C'est pour cela que nous avons besoin d'être humains pour éduquer les enfants, pas de robots ou de systèmes experts développés en laboratoires.

Faut-il sortir de la forme scolaire classique un maître, une classe et pourquoi ?

OM. La forme scolaire implique un lieu séparé du monde pour organiser les apprentissages. Ce lieu s'ap-

pelle l'école, pas la classe. L'organisation des écoles en degrés, en classes, en un système annuel d'évaluation et de sélection par le redoublement est une invention plus récente. Une société avant tout soucieuse de légitimer la sélection sociale par l'école n'a aucun intérêt à modifier ce système. Il permet d'attribuer les places d'une manière acceptable politiquement, soit parce que la compétition profite aux plus riches et aux plus puissants, soit parce que les plus fragiles l'acceptent comme une fatalité : « notre fils n'est pas scolaire, c'est pour cela qu'il a échoué... ». Si vous souhaitez sortir du statu quo, vous devez forcément repenser votre organisation

« Changer de pédagogie à cause du smartphone, c'est une mauvaise raison de se mettre en question. »

du travail mais alors assumer les risques de l'innovation. D'une part, se heurter à la méfiance de ceux qui pensent que vous bradez l'école en ouvrant la classe. D'autre part, commettre la maladresse de croire qu'un cycle d'apprentissage est fait pour repousser le moment du bilan et de la remédiation, alors qu'il devrait au contraire resserrer les échéances sans attendre un verdict de fin d'année. La recherche montre qu'une régulation doit être

ponctuelle, circonscrite et intensive pour être efficace. L'école a besoin d'un surcroît de compétence, donc de capacité, ici collective, d'organiser le travail scolaire sans le réduire à l'application plus ou moins scrupuleuse de règles bureaucratiques.

Les nouvelles technologies doivent-elles faire évoluer la façon d'enseigner ?

OM. Non. Elles ne le doivent pas, elles le peuvent éventuellement. Changer de pédagogie à cause du smartphone, c'est une mauvaise raison de se mettre en question. D'ailleurs, les observations montrent qu'ajouter des ordinateurs à une didactique inefficace n'améliore pas les résultats. Parfois, ils baisseraient même en privant l'enseignant de ses meilleurs outils, certes artisanaux mais fonctionnels. Seuls les professeurs qui pratiquaient l'interactivité avant les machines se sont saisis d'elles pour aller plus loin dans leurs projets. C'est là, bien sûr, que le numérique peut devenir puissant : une correspondance scolaire en direct, reliant Anney et Chicoutimi, Freinet en rêvait, Internet l'a fait ! L'école devrait rester le lieu de deux missions : contraindre à la décélération sans laquelle l'étude et la raison critique sont impossibles ; inclure dans cette critique le monde tel qu'il est, y compris des technolo-

gies qu'il est facile de diaboliser mais impossible de soumettre à l'intelligence humaine sans les utiliser.

Comment former et outiller les enseignants sur le plan des pratiques ?

OM. Soutenir les pratiques et leur développement, c'est d'abord les prendre au sérieux, et ne pas les invalider en bloc au motif que le problème de l'école ne serait pas là. Ici encore, attention aux oscillations. D'un côté, les mythes de la « liberté pédagogique » ou de l'« art d'enseigner » peuvent être les fossoyeurs des pratiques s'ils empêchent tout échange, tout débat professionnel sur leur légitimité. Pas de métier sans gestes et sans règles du métier. Par ailleurs, les illusions scientistes et technocratiques d'une méthode sans faille peuvent rassurer politiquement, mais en escamotant la complexité d'une relation pédagogique irréductible à la « fabrication d'autrui ». Nous avons encore beaucoup à faire pour valoriser et questionner à la fois les pratiques ordinaires, seule manière d'en faire le patrimoine d'une profession à la fois exigeante et fière d'elle-même. Cesser d'idéaliser l'enseignement et l'école serait la première condition d'un progrès cumulatif parce que patient. Mais nous vivons à l'ère de l'accélération et des fantasmes de toute-puissance. Autant dire que le réalisme commande d'abord de ne pas sous-estimer la difficulté qui nous attend... PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL



Dans la classe, trouver sa voix

La voix, outil professionnel de l'enseignant, ne se résume pas à un simple exercice d'émissions phoniques. Elle renseigne sur les relations que ce dernier entretient avec sa classe, mais aussi avec lui-même. Elle participe dans son entièreté à l'acte pédagogique, qui ne peut se résumer lui-même à une simple transmission des savoirs. Car enseigner c'est avant tout communiquer et dans cet exercice la voix est pour l'enseignant un atout précieux qu'il doit entretenir et préserver. Travailler le geste vocal se fait en questionnant les représentations de l'enseignant sur sa voix mais aussi sur ses méthodes pédagogiques et ses capacités relationnelles.

UNE FORMATION APHONE

55% des enseignants souffrent de pathologies de la voix qui sont à l'origine de 20% des arrêts de travail, contre 4% dans les autres professions, selon l'INSERM. Mais que fait donc leur employeur, l'Éducation nationale, pour préserver l'outil de travail de ses enseignants et les accompagner tout au long de leur carrière ? Pas grand chose en formation continue, sinon déléguée à leur mutuelle de santé. Les stages voix ont disparu depuis longtemps des plans de formation académique. Et pourtant, selon Jean Moissonnier, chargé de mission du développement des activités musicales pour un réseau d'éducation prioritaire à Strasbourg, les besoins et les demandes sont criantes. « *Mon geste vocal n'est pas adapté* », « *le soir ma voix est très fatiguée* », entend-il lors de chacune de ses

interventions. « *Il serait essentiel d'apprendre aux enseignants à respirer, à maîtriser l'énergie que l'on met dans la lecture d'un texte pour le nuancer, à parler piano pour être plus efficace en terme d'attention* ». Du côté de la formation initiale c'est le service minimum. L'Espé de Strasbourg propose aux M2 stagiaires un module de 12 heures sur la voix qui mêle technique vocale et enseignements sur la communication verbale et non verbale. À l'Espé de Lyon, Jean Duvillard, doctorant au laboratoire ICAP (innovation, conception et accompagnement pour la pédagogie) propose un outil interactif « La voix mon instrument de travail » pour les masters d'enseignement. Des modules vidéo et des MOOC qui couvrent l'ensemble des besoins des jeunes débutants à cette problématique professionnelle.

<http://voix.corps.enseignant.univ-lyon1.fr>



© MBS/ALIA

« La voix fait intégralement partie du dispositif pédagogique »

CORINNE LOIE

Corinne LOIE, chargée de prévention et orthophoniste MGEN, fut tout d'abord artiste lyrique et ce sont des difficultés vocales qui l'ont amenée à s'interroger sur le fonctionnement de cet organe, vital dans les métiers enseignants. Elle mène de nombreuses actions de prévention, de formation et de rééducation des troubles de la voix parlée et chantée. Ces actions s'adressent aussi bien aux jeunes enseignants stagiaires des Espé qu'aux professeurs confirmés de tous les degrés. Depuis 2014, elle produit de nombreux supports pédagogiques et travaille également à la création d'un réseau national de personnels ressources.

La voix est-elle un atout pour l'enseignant ?

CL. Elle est un atout pour tout le monde. C'est un atout dans la mesure où elle fait intégralement partie du dispositif pédagogique. Grâce à la voix, face à ses élèves, l'enseignant fait passer les connaissances mais aussi son état émotionnel. Si la voix est bien placée, si l'enseignant a des intonations, un débit, une hauteur et un timbre de voix agréable et adapté aussi aux situations qu'il rencontre, tant relationnelles que pédagogiques, son message n'en passera que mieux. La voix construit la congruence nécessaire à une bonne communication avec le groupe classe. Par ailleurs, il y aurait énormément de choses à faire au niveau de l'environnement acoustique comme assourdir les salles à l'acoustique trop réverbérante ou rendre plus sonores celles dont l'acoustique est trop sèche. Et pourquoi pas, lever le tabou et s'équiper d'un micro lorsque la voix « fait grève », c'est-à-dire en période d'aphonie.

Comment les enseignants peuvent-ils se prémunir au quotidien de la fatigue de cet outil de travail ?

CL. Il faut éviter le surmenage et le forçage vocal. Il est aussi nécessaire d'échauffer le muscle vocal : prendre le temps de mastiquer, de s'hydrater et de détendre la nuque, les épaules, le dos, la mâchoire, la langue y contribue. On peut ajouter quelques petites vocalisations,

des bruits de lèvres, des sirènes, aller du plus bas au plus aigu de sa voix sans forcer. Après s'en suit une plénitude vocale, d'une durée variable en fonction des gens, allant généralement de 1h à 1h30. Ensuite le muscle a besoin de repos. La santé vocale des enseignants est liée à leur faculté à reposer leur voix, à savoir se taire, cesser d'être dans l'interaction et suffisamment dormir. Parler est un acte psy-

« Les conflits et les tensions relationnelles, l'environnement de travail parfois difficile ont un impact sur la résistance vocale. »

cho-moteur qui engage à la fois les facultés cognitives, la résistance physique et la sphère affective de l'individu. Les tensions relationnelles, un environnement de travail difficile ont un impact sur la résistance vocale. Pour finir, on sait que les pathologies vocales telles que nodules, polypes se déclenchent souvent lors d'une pathologie ORL de type laryngite, rhino-pharyngites, trachéite... Quand on est un professionnel de la voix, il est nécessaire d'être attentif à la manière dont on s'habille et prendre toujours soin de couvrir son cou quand il fait froid.

Qui et quand consulter en cas de défaillance ?

CL. Avec 26 heures de phonation professionnelle par semaine, l'enseignant est en utilisation supra physiologique de la voix. L'opération des cordes vocales concerne 16% des enseignants exerçant. 20% des arrêts de travail sont liés aux problèmes de voix. Lorsque l'enseignant sent une fragilité ORL ou phoniatrique tel qu'un voile durable sur la voix, des difficultés à moduler, un essoufflement ou des douleurs, il faut absolument que son médecin généraliste lui donne accès libre aux spécialistes de la voix que sont les ORL et les phoniatriques. Ceux-ci vont pouvoir examiner précisément le fonctionnement des cordes vocales, en fournir une image avec laquelle l'enseignant pourra aller consulter l'orthophoniste qui lui, sera chargé de la rééducation mais aussi de l'éducation en matière d'émission vocale.

Où en sont les politiques de prévention concernant la voix ?

CL. Les pathologies vocales ne sont toujours pas reconnues comme maladies professionnelles. La MGEN déploie une importante politique de prévention des troubles de la voix qui se présente sous la forme de conférences, mais surtout d'ateliers de pratique

vocale en direction des enseignants de tous les degrés. Cinq journées de la voix par an se tiennent en région et à Paris. Elles constituent des actions de prévention sous la forme d'information collective, et réunissent de grands spécialistes nationaux et des artistes reconnus. La MGEN vient aussi de publier sur M@gistère, la plateforme de formation à distance de l'Éducation nationale, un parcours hybride de formation composé d'un module en distanciel avec des jeux de mise en situation ciblant les situations professionnelles à risque vocal élevé et des contenus en présentiel axés sur la pratique vocale. La MGEN publie également *Vocal'ize*, une application mobile gratuite, actuellement disponible sur Iphone et android.

Quel type de formation faudrait-il mettre en place pour les enseignants ?

CL. Il serait bénéfique pour les enseignants d'avoir accès régulièrement à une visite médicale leur permettant de faire le point sur leur forme vocale. La formation initiale devrait comprendre des cours réguliers hebdomadaires abordant la technique vocale mais aussi les domaines connexes à la prévention des troubles de la voix tels que la gestion des conflits, la communication interpersonnelle, la pédagogie, et tout ce qui touche à la posturologie et aux techniques de gestion du stress. **PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO**



UN APPEL AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Enseignants, chercheurs, formateurs, lancent un appel au ministre de l'Éducation nationale pour la diffusion de la recherche par le biais de la formation.



VIDÉO



Mon premier est un ministre qui a des partis pris sur la recherche et qui aime beaucoup les neurosciences.

Mon deuxième est un syndicat qui pense que l'école a besoin de l'ensemble des disciplines de la recherche pour la réussite de tous les élèves.

Mon troisième c'est l'université d'automne avec des chercheurs pluridisciplinaires qui ont un avis sur la question.

Mon tout est
à découvrir sur
la chaîne youtube
du SNUipp-FSU



APPEL

L'école de la réussite de tous et de la formation des citoyens a besoin de toute la recherche

Changer l'école et la rendre plus efficace pour plus de justice et d'égalité impose de renforcer la formation initiale et continue des professeurs des écoles. Pour réaliser cette ambition, les enseignants ont besoin, au cours de leur formation, que la recherche éclaire leurs pratiques afin de construire ensemble les savoirs professionnels en faveur d'une école de la réussite de tous les élèves. Dans le dialogue permanent que l'école doit entretenir avec la recherche, aucune discipline ne peut légitimement s'imposer aux autres et aucune ne doit être ignorée. La recherche ne peut être instrumentalisée dans des débats médiatiques le plus souvent réducteurs.

La complexité des processus d'apprentissage suppose une coopération durable entre chercheurs et praticiens. Toutes les recherches et tous les mouvements pédagogiques, qui prennent l'école et les apprentissages pour objet, concourent à la constitution d'un corpus de connaissances en perpétuel développement. Cette dynamique de la connaissance ne peut se réduire à un prêt-à-penser immuable dont les enseignants ne seraient que les interprètes.

Le sens et les enjeux des apprentissages reposent sur l'expertise enseignante. C'est le pédagogue qui s'empare, traduit, et met en œuvre la ressource délivrée par la recherche. Il travaille à la transposition pédagogique des savoirs universitaires en savoir-faire dans des situations d'enseignement / d'apprentissage.

Le développement et le déploiement de cette expertise s'inscrit nécessairement dans un processus continu d'appropriation des apports de la recherche et de la formation.

C'est pourquoi nous, chercheurs, enseignants et formateurs, appelons le ministre à développer et à diffuser la recherche dans tous les domaines intéressant l'école par le biais de la formation et à valoriser ainsi la professionnalité des professeurs des écoles pour construire une école capable de réduire les inégalités et de former des citoyens libres de pensée.

Les premiers signataires

Lancé à Port-Leucate lors de l'Université d'automne du SNUipp-FSU, l'appel à Jean-Michel Blanquer a déjà recueilli une quarantaine de signatures. Au moment de mettre sous presse, nous publions la liste des premiers signataires.

- Christian Baudelot
- Serge Boimare
- Véronique Boiron
- Stéphane Bonnerly
- Joël Briand
- Mireille Brigaudiot
- Sylvain Broccolichi
- Jean-Luc Cazaillon
- Pierre Champollion
- Roland Charnay
- Pascal Clerc
- Sylvain Connac
- Boris Cyrulnik
- Laurence De Cock
- Eric Debarbieux
- Marie Duru-Bellat
- Agnès Florin
- Roland Goigoux
- Joëlle Gonthier
- Jean-Pierre Jaffre
- Yves Jean
- Christophe Joigneaux
- Bernard Lahire
- Françoise Lantheaume
- Claude Lelièvre
- Françoise Lorcerie
- Philippe Merieu
- Pierre Merle
- Stanislas Morel
- Christine Passerieux
- Pierre Perier
- Eric Plaisance
- Eirick Preirat
- Patrick Rayou
- Bruno Robbes
- Jean-Pierre Terrail
- Marie Toullec-Thery

La prévention à l'école avec la MAE

Agréée par le ministère de l'Éducation nationale depuis 2008

4^{ème} Semaine Nationale de Prévention à l'École!

Accidents de la vie courante et gestes qui sauvent

du 15 au 19 janvier 2018



Enseignants, pour participer,
inscrivez-vous !

du 9 octobre au 4 décembre 2017,
formulaire en ligne sur **mae.fr**

Suite à votre inscription, vous recevrez une confirmation de l'enregistrement de votre participation. À partir du 11 décembre, nous vous enverrons un email pour vous donner accès au téléchargement en ligne de votre **kit pédagogique**.

Votre Kit pédagogique



Le Club des Super-Héros

NOUVEAU !
janvier 2018

PARCOURS NUMÉRIQUE pour sensibiliser les élèves
DU CYCLE 1 AU CYCLE 3 à la prévention des accidents
de la vie courante et aux gestes qui sauvent.



Accompagner petits et grands sur le chemin de la prévention
MAE SOLIDARITÉ est agréée par le ministère de l'Éducation nationale depuis 2008

Dossier

COMMENT DURER DANS LE MÉTIER ?



Tenir la distance

Les enseignants en fin de carrière seraient tous aigris et démotivés quand ce n'est pas incompetents. C'est ce poncif que l'équipe dirigée par Françoise Lantheaume a voulu interroger au moyen d'une vaste enquête de trois ans soutenue par les syndicats enseignants de la FSU et menée auprès des personnels de plus de 50 ans.

Qu'est-ce qui fait que passée la cinquantaine et après plus de 25 ans de carrière, nombre d'enseignants sont toujours engagés dans le métier, plutôt satisfaits de leur travail et en bonne santé ? C'est ce que l'équipe pluridisciplinaire de l'université de Lyon 2 autour de Françoise Lantheaume a voulu cerner dans une recherche au long cours. Durant plus de trois ans, les chercheurs ont mené des entretiens qualitatifs auprès de 176 enseignants du primaire et du secondaire et observé les classes pour aboutir à un rapport de recherche publié en 2016. Ils ont pu dégager cinq éléments clés qui expliquent cette longévité et ce plaisir toujours à faire classe, sans éluder les éléments de souffrance au travail qui apparaissent en filigrane. L'usure est citée par les personnes interrogées, et notamment celle face aux successions d'injonctions ministérielles entendues dans leur carrière.

Alors le premier élément qui les aide à persister est justement une capacité d'esprit critique et d'autonomie, comme l'explique Françoise Lantheaume dans l'entretien qu'elle nous a accordé (lire ci-après). Cette

pensée critique s'exerce envers l'institution. Non pas que les enseignants ignorent les réformes mais ils les traduisent en pratiques qui ont du sens pour eux. Et ils exercent aussi cette pensée réflexive sur leurs propres façons de faire. En effet, les enseignants qui vont plutôt bien savent à la fois s'appuyer sur des routines et les remettre en cause quand ils en sentent les limites. Ensuite, face aux défaillances de reconnaissance du métier dans la société et par la hiérarchie, ils ont su construire des sources de reconnaissance personnelles : un collectif de travail dans l'école ou en dehors, des passions personnelles, des engagements associatifs, syndicaux. Les portraits réalisés à l'occasion de la 17^e Université d'automne (lire p.56-57) illustrent d'ailleurs ces stratégies pour durer : des changements de postes, des projets, des engagements personnels. Car ces professionnels qui durent aiment se lancer des défis et dans ce cycle de fin de carrière ont encore soif d'apprendre, de progresser et de transmettre à leurs collègues plus jeunes. La fin de carrière se construit dès l'entrée dans la profession, souligne l'universitaire. Elle traduit ce besoin de reprendre en main le métier que porte le SNUipp-FSU.

Création : MAE • APM4-SNP4 09-17

DOSSIER RÉALISÉ PAR
VIRGINIE SOLUNTO
ET LAURENCE GAIFFE



FRANÇOISE LANTHEAUME

Françoise Lantheaume est sociologue, professeure des universités en sciences de l'éducation à l'université Lyon 2. Elle dirige le laboratoire Éducation, cultures, politiques (ECP). Ses travaux portent sur le travail des enseignants, ses évolutions, sur les réformes et leur devenir et sur l'enseignement de questions controversées.

« Les enseignants qui durent manifestent une pensée critique et de l'autonomie »

Pourquoi avoir lancé cette recherche sur « Comment durer dans le métier » ?

F.I. Il y avait très peu de données scientifiques voire même d'enquêtes organisées par l'administration sur les enseignants en fin de carrière, contrairement aux enseignants entrant dans le métier. Or cette tranche d'âge devient numériquement plus importante et a donc un poids plus important dans le groupe professionnel. La deuxième raison était le discours moyen, médiatique, institutionnel qui diffuse l'idée selon laquelle les salariés et les enseignants en particulier, en fin de carrière, seraient moins compétents, moins engagés. Nous avons eu envie de voir ce qu'il en était.

Durer dans le métier serait-il plus difficile aujourd'hui ?

F.I. Il faudrait avoir des données sur les fins de carrière il y a dix ans pour répondre à cette question. La seule chose que l'on a ce sont les

discours des enseignants de cette tranche d'âge dans notre enquête de 2001-2002* d'où ressortait l'idée qu'enseigner était plus difficile qu'auparavant. On retrouvait cette impression de dégradation du métier, avec des relations plus difficiles avec les parents, les élèves et une plus grande fatigue. La différence aujourd'hui c'est l'intensification de ces ressentis qui prend sa source notamment dans l'accélération des réformes, l'aggravation de la situation sociale de certaines familles. Cela rend les choses plus difficiles pour tous les enseignants, mais ceux en fin de carrière ont des éléments de comparaison avec « avant » et ont des types de fatigue dus à l'âge.

« Sortir d'une approche victimaire, dépréciative des enseignants. Il ne s'agit pas de minorer les difficultés mais d'avoir un autre regard. »

Pourquoi interroger les enseignants plutôt satisfaits ?

F.I. Nous avons deux choix possibles. Soit nous intéresser aux enseignants en difficulté et donc orienter l'enquête sur la souffrance au travail, soit interroger les enseignants plutôt satisfaits de leur métier, plutôt en bonne santé. S'intéresser à ce groupe a permis de renouveler notre démarche et de sortir d'une approche victimaire, dépréciative des enseignants. Il ne s'agit pas de minorer les difficultés mais d'avoir un autre regard et de mieux comprendre ce qui manque quand on est en difficulté, pourquoi il y a de la souffrance. Donner de la force au groupe professionnel cela passe aussi par montrer ce qui est possible, ce sur quoi on peut s'appuyer pour avoir une carrière satisfaisante et persister dans l'activité, engagé et en bonne santé.

Quels éléments aident à durer dans le travail ?

F.I. Nous avons identifié cinq éléments qui servent d'appui à ces enseignants qui durent plutôt bien dans le métier. Le premier élément c'est l'importance de la pensée critique et de l'autonomie. Cette pensée critique est orientée vers l'institution d'une part. Ces enseignants ont vu beaucoup de réformes, de personnels hiérarchiques. Cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas engagés dans leur travail et qu'ils ne tiennent pas compte des réformes mais ils ont une réflexion critique sur ces changements et ils sont capables de les traduire en dispositifs, en pratiques qui ont du sens pour eux, pour leurs élèves. Leur pensée critique est aussi tournée vers leurs propres pratiques. Ils manifestent de la réflexivité sur ce qu'ils ont fait, sur ce qu'ils font, sur ce qu'ils feront. Mais les moments dans la vie professionnelle d'un enseignant sont rares où il peut

prendre ce recul, réfléchir à ce qu'il a fait, en discuter avec ses collègues et des intervenants.

Comment conjuguer pensée critique et injonctions ?

F.I. Les enseignants savent très bien ne pas subir mais créer une dynamique de construction de solutions qui à la fois prenne en compte ce qui leur est imposé et l'adapte à leur environnement de travail, leurs élèves, les familles avec lesquelles ils sont en relation et leur parcours professionnel. Les enseignants qui durent le mieux sont ceux qui ont et se créent des marges d'autonomie. C'est l'une des conditions de leur engagement. Plus ils sont réduits à être des applicateurs, moins leur engagement sera fort. Quand des réformes sont décrétées sans aucune concertation, ni accompagnement, ni formation, les conditions de cette autonomie positive ne

« Les écoles où existent des débats professionnels, de la collégialité favorisent l'inventivité. »

sont pas réunies. C'est ne pas prendre en compte l'inventivité des enseignants, leur expérience. Le système éducatif a tout à gagner de réformes élaborées de façon plus collégiale et coopérative avec des enseignants qui réfléchissent à la mise en œuvre. L'autonomie ce n'est pas travailler tout seul dans sa classe sans rien savoir de l'inspecteur, du ministre. Les enseignants préservent leur autonomie non pas pour en faire moins, mais au contraire pour bien travailler.

Les routines sont-elles un point d'appui ?

F.I. Les routines sont à la fois un point d'appui et une entrave. Les enseignants qui vont bien en fin de carrière agissent en s'appuyant sur des routines efficaces qu'ils ont construites au fil des années et qu'ils sont capables de remettre en cause. Ils changent certaines de leurs pratiques, de niveau, d'école.

Mais la capacité à se renouveler n'est pas le fait de l'individu seul, des organisations du travail favorisent plus ou moins cette créativité et la construction de

routines efficaces. De même les écoles où existent de la collégialité, des débats professionnels, favorisent, cette inventivité. Contrairement à l'idée qu'en fin de carrière les enseignants n'évoluent plus, ceux qui sont satisfaits continuent de se développer professionnellement, d'apprendre, d'avoir des projets, de se former. Ils ne cherchent pas leur seul confort. Ils veulent de bonnes conditions de travail, oui, mais se lancent aussi des défis qui sont des épreuves stimulant leur intérêt pour le travail. Par exemple, « Cette année je vais travailler sur telle chose ou avec telle personne, ce que je n'ai jamais fait avant pour essayer de nouvelles choses ». Une autre stratégie peut être de faire évoluer ses fonctions, de demander une mutation, devenir conseiller pédagogique ou de suivre une formation spécialisée. Ce sont des épreuves à surmonter qu'ils choisissent. En revanche, ils vivent mal les épreuves imposées qui dégradent leur activité. Ces épreuves choisies ont pour objectif de faire du beau travail.

Et le besoin de reconnaissance ?

F.I. La reconnaissance du travail est très défaillante y compris chez les enseignants satisfaits en fin de carrière. L'idée que les enseignants travaillent mal et que, si les résultats ne sont pas si bons, ils ont une part de responsabilité, est une source de souffrance au travail. Les plus de 50 ans le vivent encore plus mal car ils ont le sentiment d'avoir beaucoup œuvré pour leurs missions. Cela fait 25-30 ans qu'ils donnent de leur énergie, de leur temps, au-delà du service dû. Alors face à cela, ceux qui vont bien se sont constitués des sources de reconnaissance personnelles. Cela peut être des collègues en dehors de l'école, un groupement pédagogique, des activités extérieures, associatives, politiques, syndicales, des passions personnelles... Cela

« Les écoles où existent des débats professionnels, de la collégialité favorisent l'inventivité. »

ne fait que souligner la défaillance institutionnelle en la matière.

Y a-t-il une continuité dans les parcours de fin de carrière ?

F.I. Nous avons trouvé, dans notre corpus de plus de 50 ans des variations d'engagement à l'intérieur du dernier cycle de vie professionnel. L'enseignant ne peut pas se désengager complètement sinon il est rapidement en arrêt maladie. Mais il y a des engagements sélectifs et variables dans le temps. En lien avec l'usure apparaît la nécessité plus forte que dans les âges précédents d'alléger le coût du travail. Cela se traduit par un accent mis sur telle ou telle activité et moins sur d'autres. Cela peut reposer sur le travail à temps partiel même s'il est moins fréquent en fin de carrière. De plus il n'entraîne pas toujours un allègement de la charge de travail. Ces enseignants ont tendance à autant travailler mais pour moins d'heures de service, moins de présence en classe. Et le temps partiel peut les marginaliser, ils se sentent moins « dans le coup » de ce qui se passe à l'école, ils ratent des informations, certains projets et finissent par se retrouver un peu plus seuls.

L'équipe, le collectif sont-ils des ressources ?

F.I. Oui, ce sont des ressources évidentes, importantes, on le voit d'autant plus quand ces ressources n'existent pas. Dans les écoles où il n'y a pas de collectif entre pairs, de collégialité entre direction et enseignants, tous les éléments signalés pour persister dans le métier existent difficilement. Ou alors reposent essentiellement sur des caractéristiques personnelles en sollicitant tellement l'individu que cela le fragilise. Le collectif de travail est à la fois une ressource et une contrainte. En fin de carrière les enseignants arbitrent entre ces deux aspects. Plus le collectif est perçu

comme une contrainte, moins ils l'investissent. Mais quand c'est une ressource, ces enseignants se l'approprient et sont porteurs. Ils ont de l'expérience et un souci de transmettre le métier. Il y a des formes de collectifs différents, ceux qui sont internes à l'école mais il existe aussi un collectif élargi, qui va au-delà de l'école et peut comporter des coordonnateurs, des conseillers pédagogiques, des enseignants spécialisés. En revanche, dans notre enquête, la hiérarchie n'est que très rarement perçue comme une ressource. Ce n'est pas propre aux enseignants en fin de carrière, mais c'est ressenti encore plus fortement par eux qui ont pu connaître une expérience différente dans le passé.

Quels conseils pour les enseignants en début ou milieu de carrière ?

Le premier conseil, c'est dès l'entrée dans le métier avoir la perspective de la fin de carrière. Cela se prépare dès le début, notamment en développant ses compétences critiques et d'adaptation créative. L'institution a une responsabilité, ce n'est pas de la seule responsabilité des individus. Le fait qu'il n'y ait plus de formation réellement continuée rend difficile le « bien vieillir au travail ». De même, il y a besoin de possibilités de mobilités internes à l'institution, décidées et non pas imposées. Ensuite il faut une meilleure reconnaissance du travail, de la part de la hiérarchie et des décideurs politiques. D'autres éléments relèvent des professionnels eux-mêmes comme de se mettre dans une dynamique collective, non pas pour « faire de la réunionnite » mais pour avoir des débats professionnels, discuter du boulot, de façon à se construire des ressources qui perdurent au-delà des premières années.

* LANTHEAUME Françoise & HELOU Christophe. La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant (PUF, 2008).



Mais comment font-ils pour durer aussi longtemps ?

Qu'ils exercent en éducation prioritaire ou à la campagne, en maternelle ou en élémentaire, les enseignants n'ont qu'un credo : « Ce métier je l'aime ». Pourtant s'il les remplit de satisfactions quotidiennes au contact de leurs élèves ou de l'équipe dont ils font partie, c'est un métier difficile qui interroge, qui use, qui peut lasser aussi l'enseignant comme la personne. Alors chacun trouve sa réponse pour « durer ».



L'ÉQUIPE... SOLIDAIRE SUR LE TERRAIN Christine Dura en Seine-Saint-Denis (93)

Cela fait 30 ans que Christine enseigne en région parisienne, en Zep et maintenant en Rep. « C'est un métier qui n'épargne pas. Mais quand je suis devant les enfants j'occulte tout le reste », commence-t-elle. Les pressions et la hiérarchie et ses injonctions lui pèsent. L'aide des collègues a été précieuse, surtout quand un problème avec des parents s'est terminé au commissariat. Mais cela a généré des doutes : « Je ne me suis pas arrêtée mais ça a été une année très difficile. J'ai une foi inébranlable dans mon métier avec les enfants. On travaille en équipe, on se réunit et on se voit beaucoup pour des moments sérieux... et parfois moins sérieux ».



PRENDRE LE TEMPS... POUR BIEN FAIRE Kathy Champier dans les Pyrénées-Atlantiques (64)

« Le travail à temps partiel, quand on peut se le permettre, a été une façon de durer dans le métier car avec six enfants, il m'était impossible de fournir un travail de qualité pour un plein temps. » commence Kathy. Pour l'enseignante, et particulièrement dans un environnement scolaire difficile, c'est aussi avoir la possibilité de se ressourcer, de réfléchir, de travailler à des projets, de lire un peu de théorie et faire des choix. « Ma dernière année en Rep, c'était difficile. J'avais quatre élèves en situation de handicap et avec une semaine complète je n'aurais peut-être pas fini l'année », continue-t-elle. Elle exerce maintenant en milieu rural. « Cela demande de la coordination pour la classe mais on a le temps de réaliser des projets et de faire les choses bien. Et c'est bien aussi pour les élèves. Des regards croisés sur la classe avec ma collègue sont une grande richesse. », conclut-elle.



SE RENOUVELER ET VIVRE... POUR TRANSMETTRE Anne Mory en Moselle (57)

Après avoir été éducatrice spécialisée, Anne devient enseignante en 1986. « Après 11 ans en maternelle je me suis lancée dans la formation, j'ai passé le CAFIPEMF en 2000, puis en 2005 j'ai pris une année de disponibilité pour faire une formation de formateurs ». En 2006, elle est en classe à mi-temps et assure son autre mi-temps à l'IUFM en formation générale. Aujourd'hui, c'est à temps plein qu'elle travaille à l'Espé. « Je n'ai jamais vraiment senti de lassitude mais je suis curieuse et j'ai toujours envie de rebondir », explique-t-elle. « J'avais envie de continuer en faisant autre chose car à 50 ans le physique en maternelle ça compte aussi. J'avais besoin de changement, d'une rupture pour continuer, de renouvellement, d'émulation. J'ai fait des stages mais j'ai aussi beaucoup appris à l'AGEEM... et à l'UDA ». Se nourrir, avoir toujours envie... c'est cela qui l'a fait durer. Elle poursuit : « Mais il y a aussi d'autres leviers. Le syndicat par exemple où j'ai fait partie d'un groupe de syndiqués de maternelle. Mais aussi des paramètres personnels. Avoir quelque chose à côté c'est important. Il n'y a pas que l'école ».

« On travaille en équipe, on se réunit et on se voit beaucoup pour des moments sérieux... et parfois moins sérieux. »



LES COLLECTIFS PÉDAGOGIQUES... POUR ÉVOLUER ENSEMBLE

Valérie Peuple en Seine-Maritime (76)

Valérie est PE dans son département depuis 35 ans. « Pendant de longues années, je ne me suis pas posé cette question de durer. Je travaillais dans la même école que mon mari. Nous étions très impliqués dans une dynamique positive avec une équipe qui marchait bien. ». Après le décès de son mari, des relations difficiles avec un inspecteur et une fermeture de classe, l'exercice du métier devient compliqué. « J'ai- mais ce que je faisais mais comment faire pour tenir ? », explique-t-elle. Elle renoue avec la Ligue de l'Enseignement et les CEMEA, se rend à l'Université d'automne du SNUipp-FSU. « Je me suis impliquée davantage à l'extérieur en lien avec l'éducation et tout cela m'a maintenue. J'ai cherché et trouvé des options pédagogiques en maternelle pour me conforter dans ce que je faisais, sans quoi j'aurais quitté le métier. J'ai évolué dans ma réflexion et je porte un regard différent sur l'enfant », poursuit-elle. L'ouverture d'une classe de moins de trois ans dans son école la relance dans un projet. Après des années compliquées dans une institution aux changements déroutants, elle envisage sa fin de carrière sereinement.



CHANGER... POUR NE PAS SE SCLÉROSER

Anne Guimonnet dans les Alpes-Maritimes (06)

Anne a toujours enseigné à Nice. Après 29 ans de carrière, elle constate : « Certaines années ont été plus faciles que d'autres mais beaucoup ont été très bonnes avec des équipes très soudées. Au début de ma carrière, après neuf ans de ZEP, j'ai commencé à ressentir une certaine lassitude. Je suis passée au mouvement pour quitter la ZEP, pour me rapprocher de chez moi. Ce changement d'école, de milieu, a été positif et m'a permis de travailler en projet, d'organiser des classes de découverte et de sentir la reconnaissance des parents ». Elle change souvent de niveau « pour avoir encore l'envie ». En 2007 elle se lance dans le challenge du numérique pédagogique. Elle se forme seule, échange avec des collègues et son expérience lui ouvre les portes de salons du numérique où elle est invitée pour présenter son travail de classe. Mais à nouveau la lassitude s'installe. Et elle quitte son école, devient animatrice TICE, puis commence le CAFIPEMF et se lance un nouveau challenge. Elle est à présent directrice d'une grosse école maternelle. Elle finit : « C'est ma façon d'évoluer, faire encore autre chose pour ne pas me scléroser ».



FAIRE VIVRE SES PASSIONS... AVEC SES ÉLÈVES

Alain Chevalier dans le Nord (59)

Depuis 30 ans, partout où il est passé, Alain s'est attaché à monter des projets mais sa passion c'est l'écriture. En 1998, un poste d'animateur Rep lui donne l'opportunité de monter des ateliers d'écriture. Il mutualise, fait venir écrivains et illustrateurs au sein de ses ateliers mais développe aussi des partenariats ville/bibliothèque/imprimeur. « Les modalités de travail ayant changé, j'ai occupé un poste de PDM où j'ai eu la possibilité, sous l'impulsion des parents, de co-intervenir sur pédagogie de projet avec Créa Livres. », explique-t-il. Il y a deux ans, à la suppression du PDM il devient coordonnateur de réseau... aussi pour faire vivre les ateliers. « Il faut se donner des perspectives de carrière pour éviter la lassitude. Et sans pédagogie de projet c'est moins intéressant. J'ai besoin de m'investir. Notre métier demande une ouverture d'esprit et il est fait de rencontres. Si l'on ne m'avait pas donné la possibilité de mener à bien ces projets d'écriture, j'aurais fait d'autres choix, un autre métier », poursuit-il avant de conclure : « Ce métier m'a apporté beaucoup et je me sens redevable envers l'école. Mes projets sont des choix pédagogiques forts pour un éveil artistique et littéraire des élèves. La culture, pour les élèves, c'est aussi important que les maths et le français. »

« Il faut se donner des perspectives de carrière pour éviter la lassitude. »

Une enquête pluridisciplinaire

«**C**omment les enseignants durent-ils dans le métier ? Usure, adaptation, épreuves et ressources », tel est le nom complet de l'enquête

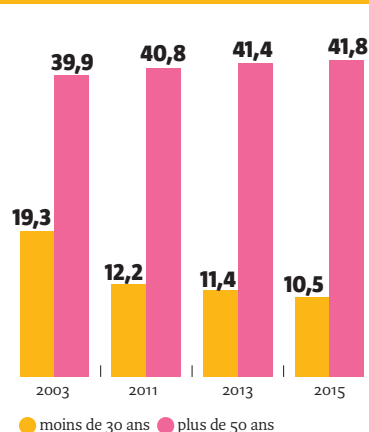
au long cours réalisée de 2012 à 2016 par le Laboratoire Éducation, cultures, politiques (ECP) de l'université Lyon II sous la direction de Françoise Lantheaume. Les enseignants de plus de 50 ans sont de plus en plus nombreux dans la profession du fait de l'allongement des carrières et peu de données scientifiques existent sur cette population. C'est pourquoi l'équipe de 14 chercheurs, enseignants et étudiants a voulu cerner les éléments qui les aident à durer. L'échantillon de 176 enseignants des premier et second degré public comprenait donc des professionnels avec environ 25-27 années d'ancienneté et « plutôt satisfaits de leur métier », c'est-à-dire heureux de l'exercer, en bonne santé et engagés. Les chercheurs reconnaissent qu'il s'agit d'un biais dans l'étude, mais un biais assumé (lire ci-dessous). Cet échantillon est également constitué presque exclusivement de titulaires. Sept thèmes ont été choisis pour guider les questions : la temporalité, c'est-à-dire les cycles de la vie professionnelle, le parcours des personnes interrogées, leur origine sociale, mais aussi l'engagement dont ils font preuve, la reconnaissance de leur travail, les réformes et les spécificités de leur niveau



d'enseignement. L'enquête, volontairement qualitative plutôt que statistique, a été réalisée sous forme d'entretiens individuels et collectifs. Elle a également comporté un volet ethnographique dans les écoles, un questionnaire pour un sous-groupe de la population retenue afin d'explorer une question particulière et elle a été complétée par des observations filmées. Un guide d'entretien a permis de mener les échanges, analysés ensuite

selon une grille « multi-scalaire et multi-focale ». Ce projet se situe dans le cadre d'un programme de recherche sur les évolutions du travail des enseignants, en début et en fin de carrière. Projet pluridisciplinaire financé par l'Institut français d'éducation et les syndicats enseignants de la FSU, il a croisé les champs de la sociologie, de l'ergonomie et des sciences de l'éducation.

REPARTITION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE PUBLIC PAR TRANCHES D'ÂGE



L'évolution n'est pas spectaculaire, mais de toute évidence la population enseignante vieillit. Certes, ce que note en creux ce graphique, c'est que près de la moitié des PE ont entre 30 et 40 ans, un chiffre à rapprocher d'une autre donnée qui veut que la moyenne d'âge des enseignants du premier degré se situe autour de 40 ans. Mais la part des enseignants âgés de plus de 50 ans va en progressant depuis 2003, légèrement il est vrai, mais la courbe est régulièrement ascendante. La question de la longévité dans le métier posée par l'étude de Françoise Lantheaume n'est donc pas dénuée d'intérêt. Par ailleurs, la diminution constante des moins de 30 ans pose sans doute la question de l'attractivité du métier. Mais ça, c'est une autre histoire.

Source : Bilans sociaux du ministère.

ENQUÊTE RÉALISÉE AUPRÈS DE

176 enseignants de plus de 50 ans plutôt satisfaits de leur travail, titulaires.

La population de l'enquête

- 41 en école
- 11 en SEGPA
- 97 en collège
- 27 en lycée

Dans 52 établissements

- 13 écoles
- 39 collèges et lycées

L'univers magique des Moomins va émerveiller une nouvelle génération d'enfants...

LES MOOMINS attendent Noël

AU CINÉMA LE 29 NOVEMBRE

Dès 3 ans

DISTRIBUTION INTERNATIONALE EN COLLABORATION AVEC AVEC LE SOUTIEN DE

GALLIMARD JEUNESSE Paris MÔMES PUSOIE Citizenfjd films pous www.lesfilmsdupreau.com CNC SdJ Créativité Europe Union Européenne ANIMOON



Innovation, une nouvelle prescription ?

Valorisée par les discours institutionnels, les salons et les « appellations », l'innovation semble créer des dynamiques dans les écoles. Christine Passerieux, militante de l'éducation nouvelle, interroge la pertinence, la déontologie ou le principe de solution miracle qui semble dévolus à cette dimension innovante. Elle alerte sur les risques d'une pédagogie officielle qui ferait passer l'enseignant de concepteur à simple exécutant.

PAS DE SOLUTION MIRACLE

Depuis plusieurs années, certaines expérimentations ou démarches pédagogiques sont largement relayées médiatiquement. Elles prennent souvent la terminologie d'innovation, englobant des pratiques et des conceptions très différentes. Elles deviennent même parfois des prescriptions institutionnelles au mépris de la liberté pédagogique. Le relais fort de ces propositions interroge sur la pression portée sur les enseignants, la prise de recul et sur leur mise en pratique. Christine, enseignante en Gironde, regrette que souvent, « des pratiques intéressantes se positionnent en opposition à une pédagogie dite traditionnelle qui n'est pas définie. Alors, la professionnalité ordinaire serait mauvaise ? » interroge-t-elle. Sabrina, du Finistère, confirme la culpabilisation que portent les enseignants, qui, associée à un manque de formation, « entraîne les collègues à chercher

des gourous ». Du coup, plutôt que d'accepter de ne pas être « une enseignante 100% parfaite » ou se détacher en analysant ce qui ne marche pas, on va aller chercher une recette donnée comme prodige. D'autant qu'elle est présentée comme facile et innovante. Et puis, il y a cette idée que « la pédagogie relèverait de l'intuition, comme si enseigner c'était naturel », complète-t-elle. « Ce qui rend le refus des méthodes « pensée en main » encore plus difficile : non seulement, intrinsèquement, je ne suis pas une bonne enseignante, mais en plus, je ne cherche pas à progresser ». De son côté, Christine insiste sur le besoin de trouver des impulsions dans le métier qui redonnent « des étincelles dans les yeux ». Pour Christine Passerieux, la remobilisation du métier, ne peut pas passer par la mise en application d'une solution présentée malhonnêtement comme miracle, mais bien par une reconstruction du collectif.



« Une conception naturalisante qui est une remise en cause de l'égalité »

CHRISTINE PASSERIEUX

Après avoir été enseignante, conseillère pédagogique, associée à l'équipe ESCOL, Christine Passerieux continue son militantisme dans l'éducation nouvelle, en particulier au sein du GFEN. Elle a également coordonné plusieurs ouvrages sur l'école maternelle, réfléchissant aux pistes possibles pour faire réussir tous les élèves.

Pourquoi s'interroger sur la pertinence de l'innovation ?

CP. L'innovation semble devoir s'imposer, comme la « modernité », alors que les écarts entre élèves ne cessent de se creuser. Or l'innovation, telle qu'elle est promue aujourd'hui, porte des conceptions de l'école, des savoirs, de l'enseignement et de l'apprentissage qui engagent l'avenir de manière plus ou moins masquée. Ainsi au nom de LA science prétendument neutre, le retour en force d'une conception naturalisante du développement, des « talents » est une remise en cause de l'égalité. Naturaliser les différences entre élèves, alors qu'elles ne sont en rien naturelles mais sociale-

ment et culturellement construites, c'est hiérarchiser les individus. Cette « innovation » c'est aussi la marchandisation accélérée de l'école qui menace le service public d'éducation (marchandisation y compris dans l'éducation à l'esprit d'entreprise). C'est le rejet de décennies de recherches universitaires et pédagogiques et la négation de la complexité du métier avec la prescription de « bonnes pratiques » où l'enseignant n'est plus acteur mais exécutant. C'est aussi l'absence de réflexion sur les savoirs qui sont réduits à des informations au profit des comportements... Les vraies questions sont évacuées. Enseignants et élèves sont seuls comptables de leurs échecs : les élèves s'ils ne se sa-

Faites-vous référence à des innovations particulières ?

CP. Il en naît tous les jours mais certaines ont bénéficié très largement de soutiens médiatiques et politiques, et visaient particulièrement les enseignants et les parents légitimement inquiets face à l'avenir. Je pense à Gardner dont les intelligences multiples

« Naturaliser les différences entre élèves (...) c'est hiérarchiser les individus. »

ressemblent étonnamment à des dons ; à Céline Alvarez qui a omis de révéler quels appuis politiques et financiers lui ont permis une expérience privée, et a menti sur sa validation. Ou encore à Montessori qui a apporté des ruptures au début du 20^e siècle mais qui est devenue un produit marchand, très cher, promu par le ministre, sur des bases idéologiques et pédagogiques plus que discutables. Rythme « naturel », absence du langage comme construction de la pensée, rapport à l'obéissance... Ces exemples sont très emblématiques des menaces qui pèsent sur le service public. Une pédagogie officielle renvoie à des modèles politiques inquiétants.

L'égalité semble actuellement critiquée car jugée vaine et responsable d'une baisse de niveau. Peut-on encore la promouvoir ?

CP. Le terme d'égalitarisme dit bien le mépris dans lequel le ministère envisage l'égalité. Le retour à l'égalité des chances a pour fonction de faire accepter l'inacceptable, sauf à penser que l'école est une loterie. La baisse de niveau invoquée ne renvoie nullement à la réalité, en revanche les écarts se creusent de plus en plus entre élèves car l'école reproduit et aggrave les inégalités sociales, qui deviennent des inégalités scolaires. Comment justifier que des enfants soient d'emblée, de par leur origine, exclus de ce qui fait notre commune humanité ? L'accès aux savoirs pour tous est un droit, et une nécessité. Quel avenir pour une société amputée de la moitié de ses membres ? Pour autant il ne suffit pas de décréter l'égalité, mais de la faire vivre dans des partis-pris, des choix politiques, des pratiques.

Vous parlez de faire reculer l'échec... Cela se joue déjà dès la maternelle ?

CP. Le rôle premier de l'école maternelle est de doter tous les enfants des outils cognitifs et langagiers pour qu'ils puissent entrer dans les apprentissages scolaires, quels que soient leurs trajets singuliers. Elle n'y parvient pas quand elle sous-estime

« Ces exemples sont très emblématiques des menaces qui pèsent sur le service public. »

les différences lorsque les apprentissages sont conçus en fonction des enfants les plus connivents. Mais aussi quand elle les surestime (avec une baisse des exigences, une adaptation à ce qui est perçu comme des manques).

Quelles sont alors les pistes possibles pour lutter contre les inégalités scolaires ?

CP. Il faut d'abord rappeler que c'est possible et que des enseignants s'y emploient avec succès. La conviction que tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser est une condition nécessaire. L'urgence est à une formation initiale et continue qui outille sur ce qui fait difficulté pour les élèves. Elle doit être en lien avec la recherche universitaire et pédagogique, afin que les enseignants construisent collectivement leur professionnalité. La formation doit remettre en chantier une réflexion sur les missions assignées à l'école que transmettre ? Comment, dans quelles finalités ? Pour que l'égalité d'accès à la culture ne soit pas un slogan mais s'inscrive dans le réel. PROPOS RECUEILLIS PAR MATHILDE BLANCHARD



Construire la signification des objets scolaires

Derrière l'affichage du célèbre « petit train des jours » dans les classes maternelles se cachent des interprétations bien différentes de la part des enfants. Car l'apparente simplicité des dessins masque souvent un objet scolaire très symbolisé et finalement complexe. Élisabeth Mourot attire notre attention sur la nécessité d'accompagner les enfants dans la construction de ces significations symboliques si nécessaires aux apprentissages premiers. Un impératif pour réduire les inégalités d'accès au savoir.

UN TRAIN PEUT EN CACHER UN AUTRE

Une locomotive suivie de sept wagons encadrés de couleurs différentes. Sur certains de ces wagons, la photo de la maîtresse, sur d'autres une petite maison. Pour les enseignants l'objectif est clair, ce « train des jours » doit permettre aux élèves d'identifier, nommer et ordonner les jours de la semaine en repérant ceux où il y a école ou pas. Mais ce n'est pas si clair pour les nombreux élèves de grande section à qui Élisabeth Mourot a demandé à quoi servait cet affichage et ce qu'il disait. En effet, le support ludique et stylisé peut faire oublier aux élèves que le train doit servir à se repérer dans le temps, ils peuvent ne pas avoir compris que le dessin de la maison représente un jour sans école et la photo de la maîtresse un jour d'école. La chercheuse explique que plus ces dessins sont simples et

familiers, plus les élèves peuvent se laisser « piéger par le réalisme des représentations figuratives » et par leur proximité avec leur univers quotidien. Il sera d'autant plus nécessaire que l'enseignant enseigne les transformations que l'enfant doit opérer pour passer de « c'est une maison » à « c'est pour dire qu'on est à la maison et qu'il n'y a pas école ». La chercheuse montre d'ailleurs que des affichages a priori plus complexes et moins figuratifs comme les affiches sur les sons (j'entends / je vois) favorisent davantage des modalités d'interprétation symboliques et une mobilisation des connaissances de la part des élèves pour peu que « les codages conventionnels utilisés aient été enseignés ».

Pour une approche plus didactique de la question, on pourra lire « Les affichages à l'école maternelle, première entrée dans l'écrit » de Mireille Delabarde dans la collection *Doubles pages* pour l'école maternelle chez Canopé éditions.



« Favoriser les pratiques langagières plus élaboratrices »

ÉLISABETH MOUROT

Élisabeth Mourot est docteure en sciences de l'éducation et chercheuse au laboratoire CIRCEFT-ESCOL, de l'université Paris 8. Elle a été enseignante en maternelle, directrice d'école, conseillère pédagogique et a travaillé essentiellement dans l'éducation prioritaire. Son questionnement constant sur les inégalités d'apprentissage l'a conduit à s'engager dans la recherche. Elle s'interroge sur la symbolisation en maternelle et a récemment publié « Construire la signification des objets scolaires »*.

* In LARDON I. (coord.) GFEN maternelle. Apprendre à comprendre dès l'école maternelle. Réflexions, pratiques, outils, Chroniques sociales, 2017.

Comment définissez-vous les objets scolaires ?

EM. Ce sont tous les objets de la classe visibles et concrets comme par exemple le matériel, le mobilier, les jeux, les livres. Mais les objets scolaires ce sont aussi des abstractions liées aux finalités des enseignements, ce à quoi on a affaire lorsqu'on apprend quelque chose de précis. Dans ce cas, ces objets ont une relation invisible au savoir qu'il faut construire avec les élèves. Ce ne sont plus des objets ordinaires puisqu'ils sont en lien avec l'intentionnalité pédagogique de l'enseignant. Par exemple, une table n'est plus un simple meuble mais un espace de travail, une affiche n'est pas une simple image mais devient un support pédagogique. Or comme beaucoup d'objets de la classe sont potentiellement des supports pédagogiques cela crée des ambiguïtés.

C'est le cas avec les affichages ?

EM. Au même âge, dans une même classe, face aux mêmes affiches, tous les élèves ne voient pas la même chose car ils n'interprètent pas le sens porté par ces objets de la même manière. Ces supports ont en effet une double valence. Le dessin du brin de muguet figurant sur le calendrier de la classe peut être perçu par ses qualités extrinsèques et certains élèves vont y voir une fleur. Mais ce signe possédant une qualité intrinsèque liée aux

apprentissages fera que d'autres l'identifieront comme étant le symbole du mois de mai. On pense simplifier les affiches en y introduisant des dessins, des

« Au même âge, dans une même classe, face aux mêmes affiches, tous les élèves ne voient pas la même chose. »

marques de couleurs, des codages pour en faciliter la compréhension comme le muguet pour mai, le poisson pour avril, mais ce sont de fausses évidences. Car pour en construire la signification, les élèves sont censés mobiliser des éléments culturels qui ne leur ont pas forcément été transmis.

Comment les enfants interprètent-ils ces affiches ?

EM. Ma recherche a montré que les modalités que les élèves mettent en œuvre pour interpréter les signes peuvent se classer en trois catégories selon l'usage qu'ils font du langage et l'activité cognitive qui y est associée. Dans

la première, l'interprétation est réaliste. Le sens est porté par la représentation – une fleur est une fleur – et l'élève utilise le langage dans l'immédiateté de la situation pour dénommer, dire ce qu'il voit. Dans la deuxième, l'interprétation est associative. L'élève va faire appel à son expérience pour rapprocher ce qu'il ne connaît pas du support de ce qu'il connaît. Il pourra dire que le petit train des jours « c'est pour les anniversaires » se souvenant que l'enseignant s'en est approché à cette occasion. Le langage sert ici à se remémorer et redire les choses connues et non pas à explorer quelque chose de nouveau.

Et la troisième catégorie ?

EM. Elle correspond à une modalité interprétative symbolique. Pour parvenir à la signification symbolique, les élèves doivent changer de cadre de référence. Le langage n'est plus utilisé pour les associations ou les désignations d'objets mais pour la mise en relation de ces objets avec le contexte des apprentissages scolaires et les savoirs en jeu. Les objets prennent un autre sens qui inclut l'intentionnalité pédagogique de l'enseignant et suppose un autre rapport au monde : « le train c'est pour apprendre les jours de la semaine ». Cette transformation nécessaire, que j'ai appelé symbolisation, doit être accompagnée à l'école maternelle.

Comment la favoriser ?

EM. Je pense qu'il est intéressant que les enseignants aient en tête ces trois modalités interprétatives. Car il y a des situations qui vont parfois solliciter chez les élèves un usage spontané du langage et d'autres favoriser des pratiques langagières plus élaboratrices. Un travail sur les affichages constitue une belle opportunité de questionner les représentations et d'utiliser le langage d'une autre manière. Les élèves qui symbolisent ne disent plus seulement « c'est » ou « c'est pour » mais aussi « c'est pour dire ». Ils mettent alors à distance la signification première attachée à la représentation et ils élaborent avec le langage une autre signification. Cela ne peut se faire que si l'enseignant pratique lui-même ce type de langage avec les élèves, s'il explique pourquoi tel objet n'a pas la même signification dans telle situation. C'est une habitude à prendre et à faire prendre aux enfants qui n'ont pas ce rapport au monde. Se demander ce que les objets signifient dans le contexte scolaire peut même devenir une contrainte utile. On peut aussi pratiquer des activités de codage qui permettent de s'approprier ces manières de faire de l'école et de comprendre comment, quand on n'a pas recours à l'oral, la symbolisation permet de stocker l'information comme le fait aussi l'écrit.

PROPOS RECUEILLIS PAR ALEXIS BISSERKINE



Apprendre à comprendre dès l'école maternelle

Pour le tout jeune enfant, entrer à l'école maternelle c'est devoir s'adapter à tout un univers qui lui est étranger avec de nouveaux camarades, de nouveaux adultes, des codes. Il lui faut « apprendre l'école » et « apprendre à comprendre » ce qu'il fait là, ce que signifient les activités, quel est leur but ? L'entrée dans l'écrit, qui est la grande affaire de l'école, s'articule à cet univers préalablement construit, que ce soit au niveau du sens porté entre autres par les albums ou à celui de la technique d'encodage.

LES COINS JEUX COMME SAS

C'est un des débats qui traversent les classes et les salles des maîtres : quelle place de la maison, à l'intérieur de la classe ? Que fait-on de l'expérience de chacun ? Les coins jeux peuvent fournir une passerelle et des universitaires (lire p.65) encouragent une démarche très progressive avec une phase où on vit l'activité, une phase où on parle de ce qu'on vit, une phase où on sort du lieu, on met à distance, on parle après à partir de photos, ensuite on introduit un album et de l'écrit. « Ces étapes sont indispensables pour que les enfants arrivent à s'arracher du langage premier, très corporel, affectif pour petit à petit entrer dans le langage de l'école », souligne Maryse Rebière, enseignante-chercheuse honoraire. Exemple avec le bain de la poupée. Une première étape est de laisser tous les enfants y jouer tour à tour dans les premières semaines d'école. Puis un

atelier est organisé avec le matériel du jeu posé sur une table et la présence de l'enseignant qui est là pour guider, poser des questions. Une fois tous les enfants passés dans cet atelier, nouveau déplacement du jeu : dans le lieu de rassemblement. L'enseignant gère à nouveau mais avec le groupe classe, ce qui ne permet plus à chacun de toucher les objets. La manipulation est mise à distance pour la parler. Puis des photos de l'activité permettent de l'évoquer non plus avec « J'ai baigné... » mais de façon générale, « Pour baigner la poupée, on... ». Ces différentes phases « arrachent » l'enfant à la situation qui ressemble à celle de la maison pour aller vers un langage plus distant. Ce n'est qu'après cette démarche qu'on peut présenter un album du type *Ploum prend son bain* afin de s'éloigner encore plus de l'expérience vécue par le personnage mais qu'on peut comprendre « parce qu'on l'a parlée avant ».



« Les activités de l'école ont toujours une part d'étrangeté pour le jeune enfant »

MARYSE REBIÈRE

Enseignante-chercheuse honoraire, Maryse Rebière a longtemps formé les futurs enseignants à Bordeaux, dans sa spécialité de sciences du langage et de sciences de l'éducation. Elle est membre de l'Association française des enseignants de français (AFEF) et a participé à l'ouvrage collectif du GFEN paru en juillet 2017, « Apprendre à comprendre dès l'école maternelle. Réflexions, pratiques, outils. ».

Que signifie « apprendre à comprendre dès l'école maternelle », le titre de l'ouvrage collectif auquel vous participez ?

MR. C'est d'abord « apprendre l'école » comme le dit Elisabeth Bautier, comprendre ce qui s'y passe et qui est totalement étranger au jeune enfant qui entre en petite

peinture ou un gâteau, jouer à la poupée, on peut faire cela avec les parents mais l'enseignant a toujours, et c'est son rôle, une intention pédagogique qui détourne par son questionnement le sens de cette activité. L'enfant doit très vite comprendre qu'il ne s'agit pas uniquement d'activités ludiques comme à la maison. Une autre dif-

« Beaucoup d'albums sont difficilement compréhensibles pour les jeunes enfants par leurs références culturelles, leur humour. »

section. Tout d'abord accepter la collectivité, pourquoi on se retrouve à 25 ou plus, pourquoi on vit avec ces autres, pourquoi de nouveaux adultes imposent des règles nouvelles. Comprendre pourquoi on doit se rassembler, s'asseoir en rond, ce qui est nouveau, écouter, parler à la demande, chanter en faisant des gestes, aller aux toilettes avec les autres, exécuter des consignes même si on n'en a pas envie. Toutes ces pratiques sont incongrues pour de jeunes enfants. La première chose est qu'ils comprennent ce qu'ils font là, dans ce nouveau lieu si différent de ce qu'ils connaissent. En revanche certaines activités peuvent ressembler, pas toujours et pas pour tous les enfants, à des activités développées à la maison. Mais ces activités ont toujours une part d'étrangeté déstabilisante, par exemple faire de la

ficulté très importante, c'est celle qui concerne les apports culturels et principalement les albums.

Écouter un album lu par l'enseignant, ce n'est pas forcément le comprendre ?

MR. Véronique Boiron est montée au créneau sur cette question et je lui ai emboîté le pas. Dans les trois années du cycle, expliciter les albums qu'on lit aux enfants est absolument indispensable. Car contrairement aux croyances partagées par les enseignants, les parents, la compréhension de la littérature jeunesse n'est pas immédiate. L'école a introduit massivement les albums mais la façon dont les adultes les choisissent, leurs goûts personnels et leurs difficultés à voir ce qui peut faire implicite les amènent à pré-

sender aux enfants des albums difficilement compréhensibles, par les références culturelles qu'ils contiennent et l'humour utilisé. Un enfant de trois ans peut-il savoir ce qu'est de la neige et donc comprendre ce que signifie l'empreinte de *Petit Ours Brun* ? Encore plus difficile, même si l'album s'adresse à des plus grands : dans *L'Afrique de Zigomar*, les héros croient partir vers le Sud mais en fait ils partent vers le Nord et interprètent tout ce qu'ils rencontrent en fonction de ce qu'ils savent de l'Afrique, ce qui est la source de l'humour du livre. En réalité, cet humour est incompréhensible pour un enfant qui n'a pas de représentations des univers africain et nordique. Si l'enfant n'a pas cette connaissance préalable, le livre n'a aucun sens et on passe à côté de tout ce qui est drôle. De même les ruses, les intentions sont difficiles à comprendre. Dans *Le Petit Chaperon Rouge*, quand le loup fait du charme à la petite fille, les enfants jusqu'à 4 ans croient qu'il dit vrai et qu'il veut vraiment jouer, ils ne voient pas immédiatement ce qu'il a derrière la tête. Il est donc nécessaire d'apprendre à comprendre, c'est-à-dire à reconnaître dans l'image et les mots une expérience vécue ou si ce n'est pas le cas, en construire une fictive, créer un nouveau monde, à partir d'élé-

ments connus empruntés à l'expérience. C'est le propre du langage.

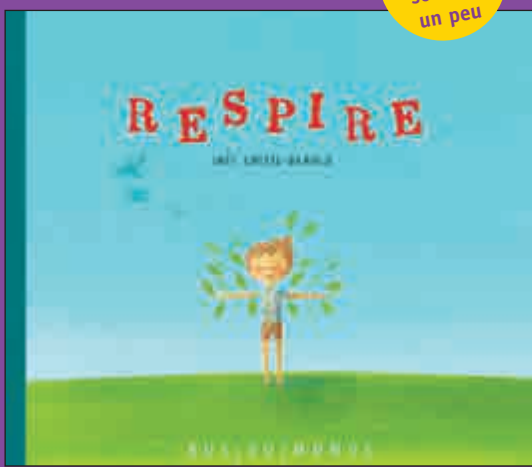
Quelle est la place du langage oral dans les apprentissages ?

MR. Les enfants doivent passer des usages de la maison à ceux de l'école. Et le langage joue donc un rôle fondamental dans cette appropriation par l'enfant des codes de l'école. Il est l'outil principal de communication et de scolarisation. Il est aussi le ciment du groupe classe, avec des lexiques de classe, différents de celui de la classe d'à côté. Cela permet à l'enfant de se reconnaître comme membre d'un groupe, de se positionner comme acteur de ce groupe, de manière différente du rôle qu'il a dans son groupe familial. Le langage fait des enfants des élèves. Le langage est également spécifique selon les activités. On ne parle pas la cuisine comme on parle le bricolage ou le calendrier. On n'utilise pas le même lexique et on ne regarde pas les objets de la même façon, et c'est un pas fait en direction des langages disciplinaires. L'enfant construit ainsi les outils langagiers nécessaires pour faire des sciences, de l'histoire... Enfin, le langage permet de mettre à distance ses expériences. Ce travail de langage après coup permet d'aborder des opérations cognitives telles que classer, trier, comparer qui sont constitutives du développement de la pensée. **PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENCE GAIFFE**



Un tout petit silence bleu
Alain Serres
Sandra Poirot Cherif
Joan, collectionneur de silences, parvient à en trouver même dans le vacarme de la cité. Un livre qui, peu à peu, apaise l'enfant et lui fait savourer le silence...
Dès 4 ans, 48 pages, 17 €

2 albums pour souffler un peu



Respire
Inês Castel-Branco
Un album ludique qui nous apprend à apaiser les différentes parties de notre corps, à souffler fort pour chasser les mots qui nous pèsent, nous concentrer et respirer ensemble.
Dès 3 ans, 48 pages, 17 €

Tu respires, tu voyages et tu penses mieux le monde !



Mille dessins dans un encrier
Alain Serres / Zaï
Trois enfants sont fascinés par l'artiste qui travaille au pied de leur immeuble... Travail, doute, partage, courage pour recommencer, une belle initiation au monde du dessin et un hommage aux 50 ans d'images de Zaï.
Dès 7 ans, 96 pages, 25,80 €

2 beaux livres pour les fêtes



Le plus extraordinaire des jardins
Daniel Picouly / Aurélie Fronty
Une merveilleuse balade botanique pour nous faire découvrir l'art des jardins et celui du voyage imaginaire.
Dès 8 ans, 48 pages, 22,90 €



Kéti des Terres rouges
Karim Fessouni-Demigneux
Cœur-des-Forêts a parlé
Patrick Fischmann
Ces deux héros émouvants, l'un venu de l'est africain, l'autre du Grand Nord, nous disent l'urgence d'agir pour la survie de l'équilibre naturel du monde. Avec le talent de Bruno Pilorget qui illustre les deux albums...
Dès 6 ans, 48 pages, 17 € chaque livre

2 titres pour sauver la planète



© MBR / ALIAS

Inégalités scolaires : ni recette miracle ni fatalité

Le système éducatif français reste très marqué par les inégalités scolaires. Années après années, les politiques éducatives ont été dans l'incapacité d'assumer la massification de l'école et de donner toute leur place aux enfants des classes populaires, reproduisant au sein de l'école les inégalités sociales, culturelles et l'entre-soi. Et pourtant, la question des inégalités scolaires fait l'objet de nombreuses recherches et les analyses sont de plus en plus fines. Mais que ne sait-on pas encore des dispositifs et des environnements qui permettraient de les réduire ? Comme le souligne le sociologue Choukri Ben Ayed, la multiplication des dispositifs, leur empilement ou leur succession, « ne permet pas d'en mesurer les effets susceptibles de réduire ou d'accroître les inégalités afin de vérifier en acte si les promesses sont bien tenues ». La suppression de postes de « Plus de maîtres » en éducation prioritaire, au profit du dédoublement des CP en Rep+ imposé par Jean-

Michel Blanquer en est un exemple. Elle s'est faite sans évaluation des effets de ce dispositif, pourtant plébiscité par les équipes d'enseignants. La mixité sociale reste un facteur déterminant pour permettre la réussite de tous les élèves. La question fait débat dans la société et suscite bon nombre de résistances. Mais si « les lignes ont bougé » selon le chercheur, et qu'il y a une prise en compte de cette problématique tant au niveau du ministère que des collectivités locales, il n'y a pas de « solution miracle ». Les réponses nécessitent une certaine stabilité et de vrais choix, mais « le politique veut-il se les approprier ? ». Au-delà de l'origine sociale, d'autres facteurs aggravants peuvent surgir dans ce combat contre les inégalités scolaires. L'impact de la dimension socio-spatiale, les choix que font les collectivités dans la répartition de leurs dotations ou la combinaison à trouver entre le national et le local. Des sujets en recherche dont les politiques auraient tout intérêt à tenir compte pour lutter véritablement contre les inégalités scolaires.

DOSSIER RÉALISÉ PAR
PIERRE MAGNETTO ET
VIRGINIE SOLUNTO



CHOUKRI BEN AYED

Choukri Ben Ayed est professeur de sociologie à l'université de Limoges et co-directeur du Groupe de recherches sur les sociétés contemporaines GRESCO. Ses recherches portent sur les inégalités scolaires, les ségrégations scolaires, les transformations des politiques éducatives, le rapport à l'école des classes populaires. Il a participé à différents programmes de recherche nationaux ou européens consacrés aux relations famille-école, aux politiques d'éducation prioritaire, aux inégalités socio-spatiales d'éducation, aux effets de l'assouplissement de la carte scolaire.

« Inégalités scolaires : les domaines à explorer sont encore très vastes »

Vous dites que la connaissance sur les inégalités scolaires évolue. Qu'est-ce qu'on ne savait pas déjà ?

CBA. La question des inégalités scolaires est toujours un sujet de recherche dynamique. L'affinement des appareillages statistiques permet des analyses plus fines des inégalités au-delà de la seule prise en compte de l'origine sociale du père par exemple. Dès lors que l'on introduit des variables plus complexes telles que le capital culturel familial, comme le niveau de diplôme des deux parents, ou bien que l'on raisonne en terme de cohorte, le suivi systématique des élèves depuis l'école élémentaire jusqu'à la sortie du système éducatif, nous obtenons des mesures toujours plus précises. Autre exemple, nous pouvons encore affiner les connaissances concer-

nant le lien entre pré-scolarisation et réussite scolaire, ou à l'autre extrémité ce qui se joue dans l'enseignement supérieur. On peut également explorer les relations entre inégalités scolaires et la myriade des dispositifs à la périphérie de l'école, Réussite éducative, PRE, Contrats éducatifs locaux... Que savons-nous réellement de l'impact de ces dispositifs sur les inégalités scolaires ? Pour l'heure, ils ne font pas l'objet de mesures statistiques, qui seraient complexes pour en évaluer la contribution spécifique, au-delà des recherches qualitatives. Dernier point enfin, chaque nouveau dispositif, REP+, assouplissement de la carte scolaire, réforme du collège... est susceptible de réduire ou d'accroître les inégalités. Le système éducatif n'étant pas stable, chaque nouvelle disposition appelle des

mesures de leur impact sur les inégalités afin de vérifier en acte si les promesses sont bien tenues. Les domaines à explorer sont encore très vastes.

La question de la mixité sociale à l'école a-t-elle évolué ?

CBA. Il est faux de penser que la question de la mixité sociale n'évolue pas. Le simple fait que ce sujet soit mis sur la place publique, porté à l'agenda politique par le dernier gouverne-

ment, certes tardivement, constituent des évolutions notables. Il ne faut pas confondre la complexité de la question, des mesures à mettre en œuvre, et les résultats encore embryonnaires et difficilement mesurables par manque de recul. Il ne faut pas non plus occulter que personne ne détient aujourd'hui la solution miracle. Une chose est néanmoins certaine : les lignes ont bougé. Sur beaucoup de points on peut noter des avancées : les textes, loi et code de l'éducation, l'initiative ministérielle sous l'ancienne mandature d'une expérimentation à l'échelle nationale, la construction d'indicateurs statistiques, de géolocalisation... Et surtout dans certains territoires, l'appropriation de cette question par les

« Mixité sociale : personne ne détient aujourd'hui la solution miracle. »

BIBLIOGRAPHIE

- Ben Ayed C., « L'éducation prioritaire interrogée du point de vue de l'égalité juridique et de la politique d'égalité », *Revue française d'administration publique*, n° 162, 2017... à paraître
- Ben Ayed C., (2016) « Les acteurs locaux aux prises avec l'injonction paradoxale de la mixité sociale à l'école », *Espaces et sociétés*, n°166.
- Ben Ayed C. (2015). *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*. Paris : Armand Colin.
- Ben Ayed C., (2013) « L'école et les ségrégations urbaines et scolaires 1986-2013 », *Diversité*, n°174.
- Ben Ayed C. (dir.) (2010). *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris : Armand Colin.
- Broccolichi Sylvain, Ben Ayed Choukri, Trancart Danièle (coord.) (2010). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris : La découverte.
- Ben Ayed C., Broccolichi S. (2009) « Les inégalités socio-spatiales d'accès aux savoirs », in A. Van Zanten & M. Duru-Bellat (dir), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, « Licence »

acteurs locaux, notamment les collectivités locales. Tout ceci n'existait pas encore il y a quelques années. Mieux vaut la mise en œuvre progressive d'un nouveau cadre d'action, aussi lourd d'enjeux, que la précipitation pour des raisons de communication politique. Je peux affirmer qu'aujourd'hui nous disposons d'outils significatifs pour faire avancer le problème. La question pertinente est : est-ce que le politique veut se les approprier ? Surtout dans un contexte post-électoral qui redistribue les cartes...

Les causes de l'inégalité scolaire ont-elles évolué ?

CBA. Je l'ai déjà évoqué mais on pourrait ajouter que de nouveaux chantiers des inégalités s'ouvrent. Par exemple nous ne savons pas encore grand chose des liens entre inégalités et mesures de déconcentration, de décentralisation et d'autonomie des établissements. Le problème en la matière c'est que ces décisions sont souvent davantage prises en fonction de logiques politico-administratives, comme le new management public, que dans une perspective de lutte contre les inégalités. Parfois ces mesures sont totalement contre-productives dans cette lutte. Les logiques de déconcentration et de décentralisation par exemple, sans les critiquer sur le fond, diluent les responsabilités et compliquent considérablement la mise en œuvre de politiques éducatives, car elles supposent de nouveaux outils de régulation. C'est ainsi que les questions de régulation l'emportent sur la lutte contre les inégalités. Au-delà de leur caractère critiquable, les instruments de politiques publiques

ne peuvent pas constituer des fins en soi, il s'agit dans ce cas d'une dérive. Il faut à minima clarifier les objectifs et les usages que l'on veut en faire. Les politiques d'autonomie des établissements accroissent les logiques de concurrence, les chefs d'établissement en sont les premiers conscients. Pourtant la course à l'autonomie ne paraît pas vouloir s'interrompre... Quant aux logiques de management, ce n'est pas en injectant de nouveaux outils d'évaluation, et autres mises en tension des personnels, qu'on en obtiendra le meilleur. C'est en leur donnant des cadres d'actions précis, surtout stables,

« L'origine sociale et culturelle n'ont pas les mêmes impacts selon les configurations locales »

un bon accompagnement ainsi qu'une reconnaissance professionnelle, que leurs actions seront plus efficaces. N'oublions pas que nous parlons d'éducatif, de transmission de connaissances, de relationnel, et non d'une chaîne de production sur le modèle économique. La transposition de ce modèle productiviste constitue un véritable fléau pour l'Éducation nationale, quoiqu'en pensent les « experts ». Un autre sujet quasi-inexploré est celui du rapport entre dotations et inégalités, entendu comme choix effectué à l'échelle locale consécutivement au dialogue de gestion à l'échelle nationale. Quels effets différenciés des choix réalisés ? Quels outils de mesure d'une comptabilité transparente de ces choix ? Quels impacts sur les inégalités ?

Il ne s'agit pas de dire que toutes les inégalités se confinent dans le local, mais que potentiellement le renvoi au local peut les accroître ou les réduire, c'est toute la complexité de la question, tant qu'on n'explore pas en profondeur cette question pour effectuer des rectifications nécessaires.

Vous évoquez la dimension socio-spatiale des inégalités scolaires. Pouvez-vous expliquer ?

CBA. C'est un sujet qui est encore peu travaillé. L'idée c'est que les origines sociales et culturelles n'ont pas les mêmes impacts

Les dotations territoriales sont-elles un facteur aggravant des inégalités scolaires ?

CBA. Tout d'abord qu'entend-on par dotations ? Dans un article récent, j'ai pu constater à quel point ce sujet est flou et pratiquement pas travaillé par les chercheurs. Les rouages comptables de l'institution sont très complexes, opaques et presque jamais explicités et parfois les sources syndicales sont plus fiables ! Les dotations partent « d'en haut » mais à différents échelons, des choix sont effectués sans qu'on en connaisse réellement les motifs et les modalités. Par exemple, comment expliquer que les territoires les plus riches sont également les mieux dotés en dépit du credo de l'éducation dite prioritaire qui n'a parfois de prioritaire que le nom ? J'ai découvert également qu'il était quasiment impossible d'estimer ce que serait par exemple une sur-dotation, ou un traitement différencié des élèves en éducation prioritaire, en l'absence de normes comptables clairement établies. On ne sait pas par exemple si le budget alloué à l'éducation prioritaire, très difficilement accessible en réalité en dehors des chiffres bruts, constitue une sur-dotation réelle, ou un simple rattrapage d'inégalités de dotations initiales en ne parvenant toujours pas à les combler d'ailleurs. Cette question est loin d'être anecdotique. En examinant certaines données on constate bien qu'il y a un traitement différencié à l'endroit des élèves de milieux populaires, mais en moins... Pourquoi ce type de raisonnement, que l'on pourrait qualifier d'économique, n'est-il pas davantage travaillé ? Pourquoi



le ministère ne met-il pas à disposition des données fiables ? C'est un travail de fourmi qu'il faut réaliser, qui combine approche de droit public car la discrimination positive n'est pas qu'un simple mot, il s'agit d'un cadre juridique clairement établi, de comptabilité publique, et analyse sociologique. Raisonner en termes de « moyens » ne peut donc se limiter à des « slogans ». Le rôle du chercheur est de soumettre cette question à un examen rigoureux qui peut potentiellement étayer les mobilisations, loin d'être illégitimes.

Quels ont été les effets de l'assouplissement de la carte scolaire en 2008 ?
CBA. Ils ont été largement étudiés. Il ne fait plus aucun doute que l'assouplissement de la carte scolaire et l'introduction d'un libre choix de l'école, qui renforcent les pratiques d'évitement des

« La course à l'autonomie des établissements ne paraît pas vouloir s'interrompre »

familles, conjugués à l'existence d'un enseignement privé, accroissent les logiques ségrégatives. Plus personne ne le conteste. L'enjeu à présent est de concevoir des politiques alternatives. Le sujet n'est pas que technique mais également très politique. La piste de la re-sectorisation d'espaces scolaires parfois larges, à l'échelle d'une ville, d'un département, n'a pas été suffisamment explorée et les résistances de certaines groupes sociaux sont très fortes, parfois des enseignants eux-mêmes... Les expérimentations en cours dans certaines grandes villes et départements s'avèrent prometteuses.

Il faut leur laisser le temps de se mettre en œuvre et d'en mesurer dans un second temps les effets. Ensuite il faudra faire des choix : maintien d'un cadre étatique contrôlable ou fuite en avant vers les logiques de marché déjà à l'œuvre.

Quelle place pour l'État et quelle place pour le local pour combattre les inégalités scolaires ?
CBA. Comme on l'a cru un certain temps, opposer national et local n'a aucun sens. Il s'agit davantage de postures que de réalisme. Il est évident qu'il faut à présent chan-

ger de culture institutionnelle et cesser de se renvoyer la patate chaude. Les situations intéressantes sont celles où l'on trouve des combinaisons vertueuses entre le national et le local. Ce qui reste à inventer ce sont des espaces intermédiaires, que le national donne des orientations claires, qui ne changent pas en permanence, et qu'il ne se limite pas à des injonctions sans outiller les acteurs locaux, ni les suivre et les accompagner. En retour il est nécessaire que les pratiques locales irriguent le national. Le temps des incompréhensions réciproques est révolu, il n'est pas plus à la hauteur des enjeux et des urgences sociales.

Quelles solutions préconisez-vous ?

CBA. En creux, elles sont latentes dans les réponses que j'ai faites. L'action politique doit tenir compte des dernières avancées de la recherche, inscrire une politique du dialogue sur la base de constats clairement établis sans dogmatisme. Il est par ailleurs indispensable de pouvoir raisonner de façon cumulative. Le politique ne sait pas faire cela, tenir compte des pratiques antérieures, des constats réalisés - l'exemple de l'assouplissement de la carte scolaire est flagrant - , ne pas repartir à chaque fois de zéro : nouveaux rapports, consultations, nouvelles restitutions des rapports qui s'accumulent. Cela au fond bride l'action. Les connaissances sont déjà riches, l'appel aux recherches et autres expertises ne peut donner lieu à une politique en soi. Ils ne peuvent être que des propédeutiques qui engagent l'action et non être mobilisés comme des outils de diversion. Ceci, sans oublier l'impact des alternances politiques, des logiques partisans, où des avancées sont subitement interrompues. Ce que l'un fait, l'autre le défait. Il y a matière ici à repenser les logiques d'action au profit de la réduction des inégalités qui supposent stabilité et continuité du service public d'éducation. Nous en sommes parfois encore loin.



Une école qui amplifie les inégalités

La parution en septembre 2016 du rapport du CNESCO intitulé « Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? » est venu rappeler le caractère très inégalitaire de l'école en France. Si elle est capable de former à haut niveau les meilleurs de ses élèves, elle met dans le même temps en situation d'échec une part non négligeable des enfants qu'elle accueille, majoritairement issus des classes populaires. Jusqu'aux années 1990, l'école connaît une longue phase d'amélioration du niveau des élèves. Cette évolution est corrélée à l'augmentation des moyens donnés à l'école, l'unification progressive du système sco-

laire, l'augmentation de la durée de la scolarité obligatoire. Mais ces quinze dernières années, les inégalités scolaires se sont creusées. Du fait des politiques à l'œuvre, les déterminismes sociaux se sont renforcés. La démocratisation de notre système scolaire n'est toujours pas à l'ordre du jour. Et les comparaisons internationales montrent que le système éducatif français est aujourd'hui un des plus inégalitaires des pays de l'OCDE.

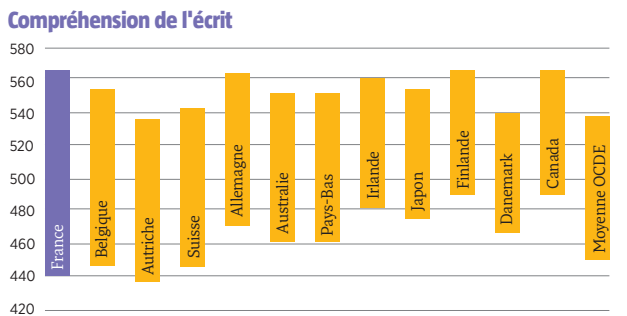
DES INÉGALITÉS SOCIALES AUX INÉGALITÉS SCOLAIRES

Chez les 20% des élèves ayant les plus mauvais scores aux évaluations de 6^e
34 % ont des parents à faible capital scolaire
5% ont des parents à fort capital scolaire

Chez les 20% des élèves ayant les meilleurs scores aux évaluations de 6^e
9 % ont des parents à faible capital scolaire
42 % ont des parents à fort capital scolaire

UN SYSTÈME TOUJOURS AUSSI INÉGALITAIRE

Aux évaluations PISA, la moyenne obtenue par la France ne la place pas au rang des plus mauvais élèves. En revanche, elle se place au premier rang pour ce qui est des écarts entre les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats et ceux qui obtiennent les moins bons.

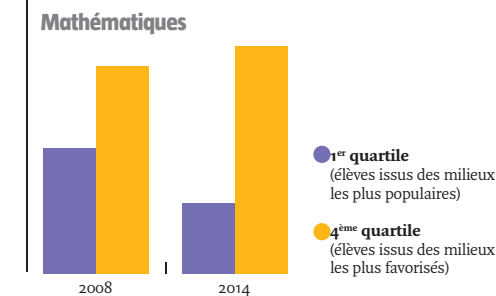


L'évolution du poids de l'origine sociale dans la réussite scolaire

La France est engagée dans les enquêtes PISA depuis 2000. Depuis cette date, on constate pour la moyenne des pays de l'OCDE, une diminution des écarts de résultats entre les élèves issus des milieux les plus populaires et ceux issus des milieux les plus favorisés. En France, cet écart était bien moindre en 2000 : La période suivante y a été marquée par une augmentation des déterminismes sociaux.

La France mène depuis 2003 un cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE) en fin d'école et fin de collège. L'évolution des résultats en mathématiques montre aussi une augmentation du poids de l'origine sociale dans la réussite aux épreuves : baisse des résultats des élèves issus des milieux les plus populaires et hausse de la performance des élèves issus des milieux les plus favorisés. L'évolution en maîtrise de langue ne connaît pas la même dynamique.

EN MATHS, LE POIDS DES ORIGINES SOCIALES



« Tous les élèves sont capables de réussir à l'école mais il faut compenser les inégalités »

ARNAUD MALAISÉ
Co-secretaire général du SNUipp-FSU



Un des temps forts de l'UDA aura été la plénière avec Choukri Ben Ayed sur le thème des inégalités à l'école. Avez-vous le sentiment que les choses évoluent sur cette question ?

AM. Le poids des inégalités est toujours aussi pesant dans la société et donc par ricochet sur l'école. La France compte 5 millions de pauvres dont un tiers d'enfants, les inégalités sociales s'accroissent tandis que les inégalités culturelles restent toujours aussi persistantes avec une réussite scolaire encore fortement liée au niveau de diplôme des parents. Et ces inégalités se traduisent à l'école en inégalités scolaires avec une propension très forte de reproduction sociale et d'exacerbation de ces inégalités au sein de

notre système scolaire comme l'ont montré successivement les évaluations Pisa ou encore le rapport du Cnesco paru l'an dernier. Face à cette situation insupportable, la lutte contre les inégalités est un des ferments, un moteur fort, de notre engagement syndical.

Justement, quel doit être le rôle de l'école pour participer à la réduction des inégalités ?

AM. Ces inégalités ne sont pas une fatalité sur laquelle l'école buterait sans solutions. Tous les élèves sont capables de réussir à l'école mais pour cela il faut mettre les bouchées doubles pour compenser les inégalités. Il s'agit pour l'école de contribuer à rééquilibrer le capital culturel, c'est à dire permettre aux enfants éloignés des codes de la culture scolaire de s'emparer des apprentissages scolaires. C'est une affaire qui allie à la fois les pratiques enseignantes, la formation des enseignants et les moyens alloués à l'école. Mais ces trois aspects sont interdépendants. En l'état actuel, au vu du sous-investissement chronique de l'école française, comparée aux 11 autres pays qui réussissent mieux que nous à Pisa et qui surtout exacerbent beaucoup moins les inégalités, l'école ne

peut actuellement résorber ces inégalités. L'urgence est donc de combler ce sous-investissement pour faire réussir tous les élèves. Cela engendrera un cercle « vertueux » avec de nouveaux moyens permettant un retour de la formation professionnelle, une véritable éducation prioritaire, des changements de pratiques enseignantes notamment avec plus de maîtres que de classes ou la construction de collectifs de travail enseignant...

À elle seule l'école peut-elle tout ?

AM. Effectivement lutter contre les inégalités ne peut se limiter seulement à l'école. Elle ne peut pas tout, une école véritablement démocratique est étroitement liée à une société comportant davantage de justice sociale. Il s'agit de changer l'école mais également en parallèle d'améliorer l'accès de tous à des logements et des transports de qualité, de développer la prévention en matière de santé, d'élargir l'offre de soin... Tout cela passe par un développement de services publics de qualité accessibles sur l'ensemble du territoire, du quartier populaire actuellement isolé et coupé du monde à quelques encablures du centre-ville, comme au petit village reculé et perdu au fond de sa vallée. Sans oublier la nécessité d'imposer une redistribution des richesses, passant notamment par une autre politique fiscale davantage progressive, à rebours du choix actuel de sup-

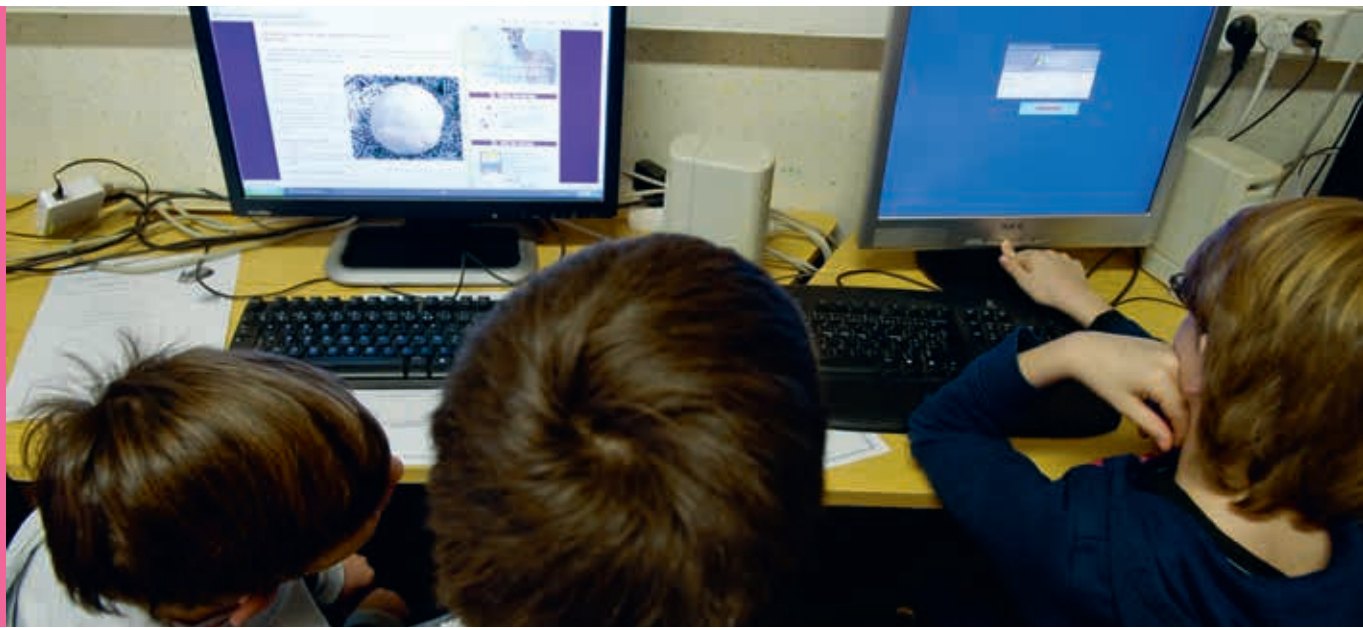
primer l'ISF. Une redistribution seule à même de s'attaquer à la précarité et à la pauvreté.

Où en est le SNUipp-FSU sur les questions de solidarité, des droits et de l'égalité, notamment face à la situation des migrants ?

AM. Les migrants présents ou arrivants dans notre pays vivent une situation bien souvent dramatique en termes de conditions de vie que ce soit à Calais, à Paris ou dans la vallée de la Roya, avec un droit à l'éducation des enfants très loin d'être respecté. Non seulement la France ne joue pas son rôle d'accueil des migrants mais en plus elle poursuit devant les tribunaux ceux qui se substituent à elle et à ses carences comme Cédric Hérou. Nous soutenons bien évidemment tous ces citoyens solidaires. Il est inacceptable que la solidarité dont ils font preuve puisse être un délit. Plus globalement sur le terrain des solidarités, de l'égalité et des droits, le SNUipp-FSU poursuit ses engagements en faveur du droit à la scolarisation de tous, notamment pour les enfants Roms, de l'égalité filles-garçons, qui s'apprend et doit s'apprendre à l'école contrairement aux affirmations du ministre, et des droits des femmes alors que nous sommes au cœur d'un débat public dénonçant le harcèlement et les agressions dont elles sont victimes.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

« Une école véritablement démocratique est étroitement liée à une société comportant davantage de justice sociale »



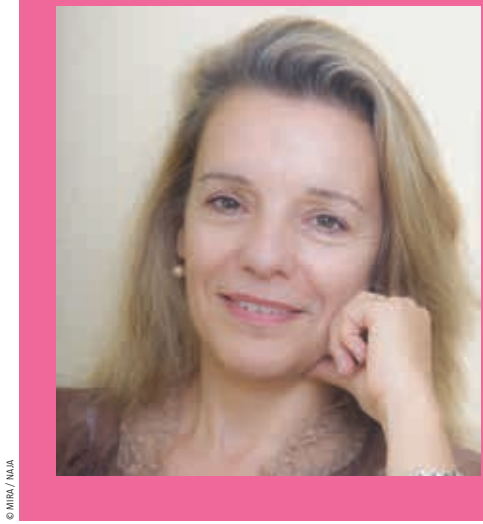
Les compétences numériques, c'est à l'école que ça s'apprend

« Les compétences numériques ne s'improvisent pas. » Dans un texte publié par *La Tribune*, la sociologue des médias Divina Frau-Meigs explique quels sont les enjeux de l'éducation aux médias et à l'information à l'heure du numérique. Pour elle, dans cette période de transition numérique la maîtrise de trois cultures de l'information s'avère souhaitable, c'est ce qu'elle appelle l'Info-médias, l'Info-doc et l'Info-Data. Plus que jamais, l'école est le lieu où doivent être enseignées ces compétences qui relèvent de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie.

LE MEDEF EN EMBUSCADE

Au mois de décembre dernier, la Commission européenne a lancé la « Coalition en faveur des compétences et des emplois dans le secteur du numérique », en coopération avec les États membres, les entreprises, les partenaires sociaux, les ONG et les acteurs de l'enseignement. Elle a pour objectif de « contribuer à répondre à la demande de compétences numériques en Europe, qui sont devenues indispensables sur le marché du travail et dans la société ». Chaque pays membre est invité à créer sa propre coalition et, parmi les missions qui lui sont assignées, figure celle « de moderniser l'enseignement et la formation afin de permettre à l'ensemble des étudiants et des enseignants d'utiliser des supports et des outils numériques dans le cadre de leurs activités pédagogiques et d'apprentissage, ainsi que de développer et d'améliorer leurs compétences numériques ». En France, c'est le MEDEF qui coordonnera et animera la coalition « Imagine-t-on que le Medef est disposé à financer 12 millions d'enfants du

début à la fin de leur scolarité obligatoire ? » lance Divina Frau-Meigs. Cette sociologue des médias (lire ci-contre) vient de publier les résultats d'une étude réalisée pendant trois ans à la demande de l'Agence nationale de la recherche, l'étude ANR Translit. Selon elle, l'usage responsable du numérique requiert de maîtriser la « translittératie numérique » à savoir de maîtriser trois compétences essentielles, qui relèvent de l'éducation aux médias et à l'information « Nous avons mis en évidence les compétences nécessaires. Des compétences éditoriales, des compétences opératoires et des compétences de recherche. Ces compétences dérivent soit de l'info prise comme média, soit de l'info prise comme doc. Vérifier l'info, c'est l'info doc, savoir publier c'est l'info média, savoir coder ou prototyper c'est l'info data ». Or ces compétences qui répondent à des enjeux de citoyenneté et de démocratie comme le montrent les fréquentes dérives (fake news, rumeurs, etc), ne s'improvisent pas. Elle s'enseigne, à l'école d'abord.



« Mettre le paquet sur la formation des enseignants »

DIVINA FRAU-MEIGS

Divina Frau-Meigs est professeure à la Sorbonne Nouvelle en sciences de l'information et de la communication. Elle dirige la Chaire Unesco « Savoir-devenir à l'ère du développement numérique durable : articuler usages et apprentissages pour maîtriser les cultures de l'information ». Elle est également experte auprès de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe sur ces questions. Elle a participé en 2016 à la création de l'association Savoir Devenir s'adressant à tous les publics pour les accompagner dans la transition numérique à travers notamment des actions en faveur de l'éducation aux médias et à l'information.

Comment évolue l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information ?

DFM. L'éducation à la citoyenneté et l'éducation aux médias ont toujours été liées car on considère la presse comme un des organes démocratiques indispensables dans un pays se voulant ouvert à la liberté d'expression. Mais avec

en cycle 4. Avec mon association, nous nous battons pour qu'elle soit aussi introduite aux cycles 2 et 3. L'enjeu est qu'il n'y ait pas de discontinuité d'âge, parce que tôt ou tard, les enfants aussi vont être connectés, et qu'être connecté ne signifie pas nécessairement être compétent. Pour acquérir ces compétences, il existe des outils libres d'accès et ludiques, comme le site *Hoax-Buster*, qui permettent très facilement de sensibiliser les plus jeunes à la vérification d'une information par exemple ; de les amener très tôt à avoir des réflexes citoyens. Le tout est de partir de situations concrètes, avec des projets passant par des outils numériques.

« L'éducation aux médias doit permettre de maîtriser la liberté d'expression »

le numérique, cette situation a évolué. D'autres grands principes démocratiques associés aux droits de l'homme sont venus s'ajouter : la protection de la vie privée, car la citoyenneté c'est aussi savoir protéger ses données, la participation citoyenne puisque chacun peut être producteur de contenus. En résumé aujourd'hui l'éducation aux médias doit permettre de maîtriser la liberté d'expression, de maîtriser ses données personnelles et de maîtriser sa participation en ligne.

Comment aborder ces sujets avec des enfants du primaire ?

DFM. Pour moi, il est clair qu'il faut que tous les cycles soient concernés. Malheureusement la loi place l'EMI en fin de parcours,

plusieurs mois. On peut tester des choses, on a le droit de se tromper, de recalibrer, de donner de la souplesse. C'est ça qui permet d'aboutir, avec au bout, parfois, des choses que l'on peut montrer : une expo, un podcast en ligne... qui permettent de valoriser ce que les enfants produisent, et de le partager avec les parents et l'équipe pédagogique.

Quelles compétences faut-il maîtriser pour faire de l'EMI au primaire ?

DFM. Je dirais qu'il y a des compétences individuelles et des compétences attribuées. Quand on ne les a pas soi-même, il faut regarder autour de soi, dans l'école ou en

« on peut tester des choses, on a le droit de se tromper, de recalibrer, de donner de la souplesse »

dehors, et ne pas hésiter à agréger des personnes compétentes, collègues ou parents par exemple. Il faut se sortir cette idée de la tête, que l'on doit être compétent en tout, c'est hyper angoissant et ça a un effet bloquant. Ces compétences, que nous avons mis en évidence lors de l'enquête ANR-Translit que nous avons menée pendant trois ans (lire

p. 74), sont au nombre de trois : éditoriales, opératoires et de recherche. C'est ce que nous appelons l'info-médias, c'est-à-dire savoir publier de l'information en ligne, l'info-doc, c'est-à-dire savoir vérifier l'information, l'info-data, c'est-à-dire savoir coder ou prototyper. J'insiste sur le fait qu'il faut que ces compétences soient distribuées.

Comment se former ?

DFM. On peut s'entraider, aller voir les tutoriels, consulter M@gistere qui propose des choses pas si mal que ça. Il faut avancer comme ça parce que justement il y a beaucoup de retard dans la formation. Mais on ne peut en rester là. Tous

les acteurs intéressés, syndicats compris, doivent se mettre sérieusement autour de la table pour résoudre le problème de la formation des enseignants. En France nous avons les ressources, les moyens, l'accès au réseau, les outils. Globalement nous avons tout ça. L'enjeu aujourd'hui est de se mettre d'accord sur les compétences indispensables et de mettre le paquet sur la formation des enseignants. Actuellement chacun fait les choses dans son coin. Le Clemi, le CSA, le CNC... mais il y a un problème de gouvernance. Le paradoxe français est d'avoir une grande richesse d'opérateurs et une situation générale de stagnation. Il faut qu'on sorte de ce cercle vicieux. PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO





Inclure tous les enfants dans la rencontre sportive

Des rencontres sportives scolaires qui ne laissent aucun enfant sur le bord du chemin. C'est la démarche conduite par l'USEP (Union sportive de l'enseignement du premier degré) afin de prendre en compte tous les besoins particuliers des enfants et dépasser la seule idée du handicap. Pour accompagner les enseignants, l'USEP a conçu une série d'outils pédagogiques pour mettre en œuvre, dans les écoles, des journées « sport pour tous ».

UNE JOURNÉE DE SPORT POUR TOUS

À Montagnat, petit village situé à cinq kilomètres de Bourg-en-Bresse, les élèves de l'école primaire ont pris l'habitude, depuis quelques années, de participer à une journée de rencontre sportive inclusive. « Nous avons été contacté par l'USEP pour recevoir dans nos locaux et sur le stade ce type de journée. Nous étions très intéressés à l'idée de rencontrer d'autres élèves, des élèves différents », explique Daniel Galataud, directeur de l'école de Montagnat. L'école accueillait déjà, au quotidien, un élève en fauteuil électrique. « Je me posais la question de savoir comment intégrer cet enfant dans nos cours d'EPS », se souvient le directeur d'école. La dernière rencontre de ce type, organisée il y a deux ans sur le thème du vélo avec l'appui logistique de l'USEP, avait réuni plus de 150 enfants. Une cinquantaine d'enfants provenaient des classes de CM1 et de CM2 de l'école de Montagnat. D'autres enfants, en situation de handicap, sont venus de l'ITEP (Institut thérapeutique éducatif et pédagogique)

mais aussi des quartiers sensibles de Bourg-en-Bresse. « Ce sont des enfants que nos élèves ne connaissent pas. L'idée est aussi de créer de la mixité sociale », glisse Daniel Galataud. Le jour de la rencontre, tous les enfants se sont mélangés par équipes, dans lesquelles un adulte référent était présent en cas de problème. Il y avait des enfants autistes, des enfants qui souffraient de problème moteur. Tous évoluaient en autonomie. Avec un seul leitmotiv : chaque activité devait pouvoir être pratiquée par tous les enfants. Au programme : un atelier sarbacane, de la boccia (un jeu proche de la pétanque pratiqué en fauteuil roulant), une course équitable ou encore une course d'orientation. Pour l'atelier sarbacane, les enfants déficients visuels avaient, par exemple, un guide qui leur donnait des indications pour rectifier le tir (« plus haut », « plus bas »), la distance était modifiée pour les enfants souffrant d'un handicap et les enfants dits ordinaires tiraient encore à une autre distance. « Tout le monde fonctionne ensemble. », résume Daniel Galataud.

© MIRA / NABA



« On veut des enfants ensemble quelles que soient leurs possibilités »

PATRICK MOREL

Depuis le milieu des années 2000, Patrick Morel, vice-président de l'USEP chargé de la pédagogie et de la recherche, travaille sur la question du sport et de l'école inclusive. Une réflexion qui l'a mené à réfléchir à la prise en compte des enfants en situation de handicap dans la rencontre sportive. Un travail de longue haleine qui commence à porter ses fruits grâce à la diffusion à l'échelle nationale du savoir-faire de l'USEP pour organiser des rencontres sportives inclusives.

À quand remontent les réflexions de l'USEP autour de la notion d'inclusion dans les rencontres sportives organisées par la fédération ?

PM. Nous avons commencé à travailler sur cette question après la loi de 2005 (« Pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées et la loi d'orientation »). Dans nos choix fondamentaux figurait le fait de

contres sportives, il n'y a pas des enfants qui auraient des enjeux moindres parce qu'ils auraient des capacités moindres. Notre travail nécessite une connaissance très fine des enfants en amont. On ne peut pas improviser une adaptation qui sera nécessaire le jour de la rencontre.

Quelle est la différence avec les rencontres qui avaient lieu auparavant ?

PM. C'est la valeur à l'identique de chaque enfant qui participe. Avant, on se disait : « On ne va pas tout changer pour un enfant ». Maintenant, nous disons : « Oui, nous allons tout changer pour un enfant ». Et on ne va pas perturber les autres enfants à condition qu'ils acceptent de changer de point de vue. Si, par exemple, j'organise une course de vitesse, et que je propose à un enfant de partir devant, les autres enfants doivent avoir compris ce concept. C'est la notion de course équitable. On maintient de l'enjeu pour tout le monde. Si on prend l'exemple de la course, vous pouvez faire dix fois la même course, vous aurez dix fois le même résultat. Celui qui la gagne dix fois va finir par faire n'importe quoi, courir à cloche-pied, par exemple, et celui qui perd dix fois, il va arrêter de courir car il n'a plus aucune raison de se surpasser. En rétablissant des équilibres, on maintient de l'enjeu. Les enfants qui ont gagné une fois vont partir derrière et ceux qui étaient arrivés derrière vont partir devant. Il

s'agit de passer de la notion d'égalité à celle d'équité.

Comment se déroule la diffusion de vos programmes à l'échelle nationale ?

PM. Nous sommes une force de proposition, de formation et d'accompagnement sur ce thème. Il nous reste aujourd'hui à le diffuser, à le faire connaître dans tous les territoires. Ce travail est parti d'une expérience de terrain qui a été récupérée au niveau national. Notre expérience récente montre que les territoires s'en emparent de plus en plus. Il y a des besoins. La question du handicap est compliquée. On s'arrête à l'idée qu'il faudrait être un enseignant spécialisé.

« La singularité de chacun est fondamentale »

Il y a tout un pan où l'on a besoin d'un enseignement spécialisé, avec ses compétences. Mais sur le plan pédagogique, d'expérience, nos programmes sont accessibles à tous les professeurs des écoles. Même si cela reste compliqué car la plupart de mes collègues ont l'impression ne pas être spécialisés ni sur la question du sport ni sur celle du handicap. Parmi nos partenariats, il y a les deux fédérations sportives spécialisées : handisport (FFH) et sport adapté (FFSA). Aujourd'hui, à l'USEP, nous nous considérons comme une fédération spécialiste de la prise en compte

des enfants à besoins particuliers. Nous sommes à même de traiter cette question-là.

C'est un travail de longue haleine ?

PM. En 2009, l'USEP a réalisé une première boîte à outils, la mallette sport scolaire et handicap. Nous avons actualisé cette mallette en 2015. Entre 2009 et 2015, nous nous sommes rendu compte que les gens s'arrêtaient sur la question de la sensibilisation. Ils pensaient avoir avancé un peu en permettant de faire aux enfants des activités en fauteuil. Nous pensons que c'est une étape, mais il ne faut surtout pas s'arrêter là car elle ne permet pas de remplir notre objectif qui est vraiment l'inclusion et la prise en compte des enfants qui sont vraiment handicapés. J'ai l'impression que nous sommes

aujourd'hui tous sensibilisés à la question du handicap. Il faut passer à la marche suivante. Il n'existe pas de kit tout fait, c'est pour cela que nous parlons de boîte à outils qui doit s'enrichir au fil des expériences. Chaque situation est différente. Avec la notion d'inclusion, la singularité de chacun devient fondamentale. Cette notion est plus large que celle du handicap. Notre contrainte est celle de la réussite inconditionnelle. C'est pour cela qu'il existe différents degrés de réussite. C'est le système qui s'adapte à l'enfant. PROPOS RECUEILLIS PAR ÉRIC MUGNERET



Intégrer les parents dans le processus éducatif

L'initiative « Mille et un territoires » fédère les villes et des associations (FCPE, Ligue de l'enseignement, Fédération des pupilles de l'enseignement public, ATD Quart Monde), pour que les familles défavorisées soient parties prenantes dans l'éducation de leurs enfants, en lien avec le milieu scolaire. Initiée en 2007, l'objectif de « Mille et un territoires » est d'impulser une large mobilisation, localement et à l'échelle nationale pour créer nouvelles dynamiques locales et collectives.

DES EXPÉRIENCES FOISSONNANTES

L'appel à projets d'action-recherche a permis, depuis 2009, de mener des expérimentations dans une vingtaine de villes et de quartiers. Il s'agissait dans un premier temps d'identifier des leviers renforçant le rôle des familles, surtout les plus défavorisées, dans l'école et le système éducatif, en impliquant parents, professionnels de l'éducation, chercheurs, etc. À Nantes, dans le quartier de La Bottière Pin-Sec, depuis 2012, une pause-café hebdomadaire a été mise en œuvre dans deux écoles maternelles. Ce moment convivial réunit parents, professionnels scolaires, représentants associatifs et agents municipaux. Accueillis dans l'entrée de l'école, les parents peuvent, après avoir déposé les enfants, s'installer et échanger à propos de leur quotidien. Cette pause-café est animée par le directeur d'école ou un éducateur. L'objectif ? Toucher et intégrer les parents éloignés de l'école dans la vie scolaire et du

quartier mais aussi favoriser la circulation de l'information, la connaissance des acteurs du territoire. C'est un temps d'échanges, sans rapport hiérarchique, sur des sujets tels que les violences à l'école, la notation, les insultes... Autres expériences hors l'école à Lorient. Dans le quartier de Kervéanec, la « Maison pour tous » compte parmi ses objectifs l'instauration de la confiance des habitants dans les institutions. La Ville a proposé une formation commune (enseignants, animateurs, parents) sur le thème des découvertes scientifiques. Des enseignants de CP ont proposé d'aider les parents à accompagner les devoirs, avec l'appui de bénévoles. À Maurepas, dans les Yvelines, un groupe de réflexion a travaillé sur les conditions pour associer les parents les plus éloignés de l'école et favoriser la coéducation. Un outil de formation est né, fruit d'une expérimentation de cinq ans, pendant laquelle les enseignants et les parents ont partagé leurs réflexions.



© MIRA/ALIA

« Favoriser la participation des parents les plus éloignés de l'école »

AGNÈS BATHIANY

Agnès Bathiany est directrice générale de la Fédération générale des PEP (Pupilles de l'enseignement public), l'une des organisations à l'origine de « Mille et un territoires ». Elle revient sur les racines de cette mobilisation, à travers tout le territoire et rappelle l'importance de la prise en compte des parents, notamment les moins perméables à l'institution scolaire, dans la réussite des enfants.

Dans quel contexte l'initiative « Mille et un territoires » a-t-elle été lancée ?

AB. La démarche a été initiée en 2007-2008, avant l'appel de Bobigny lancé en octobre 2010 par les principaux acteurs de l'éducation mobilisés pour appeler à la mobilisation de tous autour de l'éducation des enfants. Notre réflexion concernait la place des parents dans les processus éducatifs. La Fédération des PEP est l'une des premières organisations à s'être posé cette question. Nous sommes donc rentrés dans ce qui était alors un « chantier projet ». Il s'agissait d'identifier dans nos territoires des pratiques favorisant la participation des parents, notamment ceux qui sont les plus éloignés de l'école, dans les quartiers populaires, mais aussi dans les zones rurales. En 2011, nous sommes passés à la diffusion de ces bonnes pratiques. « Mille et un territoires » est né lors de cette deuxième phase. L'objectif étant d'aboutir à mille et une actions qui pourraient se revendiquer de ces pratiques.

Quels sont les liens que « Mille et un territoires » a noués avec l'école ?

AB. Nous avons participé à différents forums du ministère de l'Éducation nationale avec la Direction générale de l'enseignement scolaire, qui soutient cette démarche. Il y a eu aussi le rapport Delahaye, « Grande pauvreté et réussite scolaire » publié en 2015, qui a été très important, notamment sur les questions de parenta-

lité. À l'échelle locale, des enseignants et des parents mettent en œuvre des actions pour favoriser la participation des parents. Mille et un territoires est un processus d'accompagnement, avec des outils et surtout des échanges pour changer les regards. Dans une première phase, des groupes se sont créés ex nihilo. Ensuite, nous sommes allés rechercher d'autres organisations d'éducation populaire comme la Ligue de l'enseigne-

« L'autorité parentale est indispensable à développer »

ment ou les Francas. La FCPE a également toujours été présente au sein de cette initiative. Nous avons développé le nombre d'organisations autour de la table.

Pourquoi la prise en compte des parents est-elle incontournable selon vous ?

AB. L'enfant passe beaucoup de temps à l'école, mais il ne se construit pas uniquement à l'école. Nous savons que s'il y a une plus grande concordance, cohérence entre le discours de la famille et le discours de l'enseignant, l'enfant construit plus facilement un parcours scolaire de réussite. Des incompréhensions entre la culture familiale, quelle qu'elle soit, et la culture savante développée par l'école, conduisent parfois à ce que l'enfant soit en

plus grande difficulté à l'école. L'une des solutions est de développer les échanges, et aussi de rétablir la famille dans son rôle parental. L'autorité parentale est indispensable à développer. Au sein de Mille et un territoires, nous avons mené, par exemple, des expériences de formation croisée qui réunissent des enseignants et des parents. Cela aboutit à un regard croisé sur leurs pratiques, par exemple, sur la question des devoirs. Le fait de donner des devoirs, c'est aussi envoyer un cartable à la maison... Comment les parents doivent-ils faire avec ce cartable et cette liste de devoirs s'ils ne comprennent pas les codes de l'école ? Nous travaillons sur ces objets qui passent d'un univers à l'autre. En Vendée, un groupe a travaillé sur des actions autour du livre pour amener des familles à se familiariser avec l'univers de la lecture, en croisant le regard des enseignants sur leur approche.

Quelles difficultés rencontrez-vous pour diffuser les actions de Mille et un territoires ?

AB. Ces freins sont liés aux politiques territoriales d'éducation. Ces dernières ne sont pas totalement coordonnées. Elles le sont institutionnellement mais il n'y a pas toujours d'activité de portage en commun. Par exemple, quand

« Nous devons les accompagner pour (...) devenir 'perméables' à ce que dit l'enseignant »

vous avez un projet éducatif de territoire, la question des familles vient en second, après l'organisation du lien entre l'école et la collectivité locale. Le lien entre les acteurs éducatifs n'est pas la première chose sur laquelle on travaille dans ces politiques territoriales. La question de la participation des personnes, de la liberté d'action vis-à-vis des institutions doit être améliorée. Nous ne pouvons pas concevoir des projets éducatifs de territoire sans prendre en compte les personnes qui réalisent des actions sur le terrain. Nous nous mobilisons sur tous les territoires, métropole et Dom. En milieu rural, les regroupements d'écoles sont nombreux. Ce n'est pas toujours facile d'organiser les échanges. Le temps des enseignants et le temps des parents n'est pas le même. Les personnes les plus éloignées de l'institution ont parfois eu des parcours scolaires difficiles et donc retourner à l'école pour dialoguer avec un enseignant n'est pas toujours évident. Il y a un mur qu'il faut arriver à dépasser. Nous devons les accompagner pour prendre la parole et devenir « perméables » à ce que dit l'enseignant. **PROPOS RECUEILLIS PAR ÉRIC MUGNERET**



© MIRA / ALA

« Le cerveau serait le juge de paix des méthodes les plus efficaces »

STANISLAS MOREL

Stanislas Morel est sociologue, maître de conférences à l'université de Saint-Étienne et effectue ses recherches dans le cadre du laboratoire Éducation, cultures et politiques. Après avoir travaillé sur la question de la médicalisation de l'échec scolaire, il analyse actuellement les raisons de la place dominante des neurosciences dans les questions éducatives.

La tentation de la médicalisation de l'échec scolaire

L'instrumentalisation des neurosciences pour tenter d'imposer des méthodes d'apprentissage strictes et ignorant l'apport des autres disciplines de la recherche comme la sociologie, les sciences de l'éducation, la pédagogie ou la linguistique, replace sur le devant de la scène un vieux fantasme, celui que la solution aux difficultés scolaires relèverait moins des compétences pédagogiques des enseignants, que d'une certaine forme de médicalisation de l'échec scolaire.

LA PSYCHOLOGIE AU SECOURS DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ ?

En 2013, suite à la publication d'une étude de Stanislas Morel, Les professeurs des écoles et la psychologie, *Fenêtres sur cours* publiait une présentation de l'ouvrage du chercheur dont les propos restent d'actualité. « Une enseignante parle des difficultés d'un de ses élèves qui se manifestent en classe par son absence d'autonomie – il ne travaille pas sir la maîtresse n'est pas « derrière lui » – et par un manque de respect des règles – il « copie », il est parfois perturbateur. Selon elle, le problème n'est pas seulement scolaire. Il ne s'agit pas non plus d'un problème d'intelligence. « J'ai dit au père que le problème c'était qu'il n'arrivait pas qu'il n'arrivait pas à se mettre au travail parce qu'il était parasité par des choses ». L'enseignante mobilise ici des explications psychologiques. Elle aurait pourtant pu utiliser la sociologie et mettre en avant l'incompréhension par l'élève des exigences

scolaires liées à la distance entre les socialisations familiales et scolaires. Cet exemple est tiré d'une étude de Stanislas Morel qui s'est intéressé à l'usage social de la psychologie d'inspiration psychanalytique par les enseignants d'une école primaire en zone d'éducation prioritaire pour expliquer les difficultés scolaires de leurs élèves. Le chercheur notait que tous les enseignants n'utilisent pas ce type d'explications avec la même aisance et le même sentiment de légitimité. Il mettait aussi en évidence le rôle de cet usage pour comprendre et agir. Pour le chercheur, le recours à la psychologie participe de la nécessité de l'enseignant de croire en la possibilité d'action et de résolution – même partielle – des difficultés scolaires. Ces explications, sur des problèmes sur lesquels les enseignants considèrent n'avoir que peu de prises, induisent la délégation, induisent la délégation de ces « problèmes » aux spécialistes. »

À quand remonte l'irruption des neurosciences dans le domaine scolaire ?

SM. À la fin des années 90. L'introduction des neurosciences dans le domaine scolaire s'effectue à travers la question des troubles spécifiques des apprentissages comme la dyslexie, l'hyperactivité ou la dysphasie. En 2000, le rapport Ringard « À propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique » s'inscrit dans le cadre

discipline domine actuellement le monde de la recherche, remettant souvent en cause la légitimité et l'autonomie de certaines disciplines, à commencer par celles des sciences humaines et sociales.

Quelle est l'attitude des professeurs des écoles par rapport aux neurosciences ?

SM. D'après mes enquêtes sur la médicalisation de l'échec scolaire, les enseignants se réfèrent à des catégories diagnostiques actuellement travaillées par les neurosciences, même s'ils les connaissent mal. La plupart des professeurs des écoles sont des passeurs, des vecteurs de cette médicalisation. Cela s'explique en partie par le fait qu'ils sont formés dans les inspections d'académie sur les troubles spécifiques d'apprentissage et sur l'individualisation des réponses à la grande difficulté scolaire. Ces troubles sont par ailleurs fortement médiatisés : les neurosciences sont notamment mobilisées parfois au grand dam des neuroscientifiques eux-mêmes, par des journalistes qui pourfendent le fonctionnement actuel de l'école, se lamentent de la « baisse du niveau » et prônent un retour aux « fondamentaux ». Les parents, à commencer par les associations de parents d'enfants atteints de troubles spécifiques des apprentissages, jouent aussi un rôle très important dans la diffusion des thèses issues des neurosciences.

« L'enjeu est de rappeler l'importance d'avoir des relations partenariales avec les chercheurs »

La stratégie des neuroscientifiques vis-à-vis des enseignants est ambiguë...

SM. Dans son livre *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe* (2011), Stanislas Dehaene explique que le passage du laboratoire à la classe ne peut se faire sans le savoir-faire et les compétences des professeurs des écoles. Un neuroscientifique comme Franck Ramus, déclarait par exemple il y a quelques années dans *Le Monde de l'éducation* que les enseignants n'étaient pas aptes à évaluer objectivement leurs pratiques, et donc à déterminer la méthode pédagogique la meilleure. « Seule la recherche scientifique

serait le juge de paix, objectif, impartial qui permet de séparer le bon grain de l'ivraie, de mettre en valeur les méthodes les plus efficaces car les plus ajustées au fonctionnement du cerveau des enfants. Les neuroscientifiques reconnaissent eux-mêmes la complexité de l'entreprise et font souvent preuve de prudence et d'ouverture. Cependant, quand ils s'adressent à des hommes politiques ou hauts fonctionnaires, auditoires très influents pour ce qui est du financement de la recherche et des concurrences internes à l'univers scientifiques, ils adoptent parfois un discours assez réducteur. Cela donne parfois des déclarations surprenantes qui outrepassent, je crois, les conclusions auxquelles peuvent conduire leurs travaux scientifiques. On retrouve par exemple cette ambivalence au sujet de l'interprétation des inégalités scolaires. D'un côté, les neuroscientifiques prétendent œuvrer à la réduction de ces inégalités; de l'autre, certaines de leur déclaration tendent à une véritable naturalisation / biologisation de ces inégalités. En définitive, la relation difficile des enseignants aux neurosciences pose plus généralement la question de leur rapport à l'univers de la recherche. Au niveau syndical, l'enjeu est certainement de rappeler l'importance d'avoir des relations « partenariales » avec les chercheurs, quelle que soit leur discipline de rattachement. PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

« les neurosciences sont mobilisées par des journalistes qui pourfendent le fonctionnement actuel de l'école »

Pourquoi les neurosciences se sont-elles érigées en discipline universitaire la plus légitime pour penser de nombreuses questions éducatives ?

SM. Plusieurs aspects entrent en compte. Elles incarnent, dans l'esprit de beaucoup de gens, un vieux mythe : l'espoir de rapporter la pédagogie à ce qu'il se passe dans notre cerveau. Fini les controverses sur les questions pédagogiques. Désormais, le cerveau



Dormir pour mieux apprendre à l'école

Entre 8 et 12% des enfants ronflent en dormant, 2 à 4% souffrent d'apnée du sommeil, surtout les moins de 3 ans. Un nombre plus important encore s'endort très tard et éprouve des difficultés à se réveiller le matin du fait de l'usage des écrans dont la lumière bleue retarde la sécrétion de la mélatonine, l'hormone qui favorise l'endormissement. Les perturbations et les troubles du sommeil ne sont pas sans conséquences sur le comportement des enfants et sur leurs performances scolaires. Savoir les détecter, n'est pas toujours évident.

DES PATHOLOGIES ENFANTINES ÉGALES À CELLES DES GRANDS

Les troubles du sommeil chez l'enfant sont beaucoup plus fréquents qu'on ne le croit. Le cabinet du docteur Régis Lopez de l'hôpital Gui de Chaumiac de Montpellier ne désemplit pas et parmi les patients, un grand nombre d'enfants. La première cause, c'est l'insomnie, c'est-à-dire le fait de ne pas dormir suffisamment la nuit, qui se traduit notamment par des somnolences durant la journée. Les causes peuvent être diverses : un décalage de phase dû à un usage tardif des écrans (lire ci-contre), un problème comportemental comme celui de ne pas mettre en place de rituels pour l'endormissement, de prendre l'enfant dans le lit des parents quand il pleure la nuit ou de le laisser veiller tard devant la télévision. Selon le médecin, en général les parents sont assez réceptifs aux explications fournies. Mais il existe aussi de réelles pathologies, c'est en particulier le cas de la maladie des jambes sans repos. Il s'agit d'impatiences, de sensations très désagréables qui obligent à secouer les jambes quand on s'al-

longe et qui empêchent de s'endormir correctement. C'est une cause du trouble du sommeil chez l'enfant peu connue et qui pourtant est assez fréquente, notamment chez les enfants qui ont des problèmes d'hyperactivité. Autre pathologie, l'apnée du sommeil qui provoque des périodes d'éveil tout au long de la nuit et bloque l'effet réparateur du sommeil. Et puis, il existe des pathologies plus lourdes, les maladies dites d'hypersomnolences avec sa manifestations la plus fréquente, la narcolepsie. Cette fois c'est le contraire, il s'agit de patients qui dorment trop. Les enfants atteints de cette maladie d'origine pédiatrique sont pris d'endormissement très brutaux dans la journée, s'endorment instantanément, ont beaucoup de mal à rester éveillés. Il s'agit d'une maladie neurologique. Enfin, beaucoup d'enfants sont également atteints de parasomnies, c'est-à-dire qu'ils éprouvent des sensations désagréables pendant la nuit (terreurs nocturnes, somnambulisme, énurésie, cauchemars). Dans tous les cas, il faut consulter.



« Le manque de sommeil entraîne des troubles cognitifs »

RÉGIS LOPEZ

Régis Lopez est psychiatre et somnologue à l'unité des troubles du sommeil de l'hôpital Gui de Chaumiac de Montpellier. Il accueille des enfants et adultes pour l'exploration de divers troubles du sommeil, de l'insomnie aux problèmes de somnolence excessive, d'apnées du sommeil, de somnambulisme ou encore de syndrome des jambes sans repos. Son équipe constitue le centre national de référence pour les maladies rares de la somnolence, comme la narcolepsie et les hypersomnies.

En quoi l'usage des écrans peut-il nuire au sommeil des enfants ?

RL. La première raison est biologique. Un écran d'ordinateur, de téléphone, d'une tablette, émet énormément de lumière blanche ou bleue correspondant au spectre de la lumière du jour. Or cette lumière qui permet de régler notre horloge biologique, signale à notre organisme qu'on doit être réveillé. À l'inverse, c'est l'absence de stimulation lumineuse le soir qui lui signale que les conditions sont réunies pour bien dormir. Donc, l'exposition à de fortes intensités lumineuses le soir va perturber notre horloge, et décaler la sécrétion d'une neurohormone qui favorise le sommeil, la mélatonine. La deuxième raison c'est que les activités devant un écran sont souvent plaisantes, stimulantes. Elles maintiennent en éveil car elles conduisent à sécréter des hormones comme l'adrénaline, défavorables à l'endormissement. C'est à la fois le spectre de la lumière des écrans et la stimulation qu'ils procurent, qui peuvent générer des difficultés du sommeil. Cela provoque ce qu'on appelle un retard de phase, c'est-

à-dire qu'on va décaler le moment où notre organisme plonge dans le sommeil. Ce faisant on décale aussi le moment où notre organisme est censé se réveiller.

Combien de temps avant de s'endormir faut-il arrêter de regarder les écrans ?

RL. Il n'y a pas de règle absolue, tout dépend de la personne. Si vous travaillez sur votre ordinateur jusqu'à minuit et que vous n'avez pas de problème de sommeil, il n'y a pas lieu de s'alarmer. En revanche, je reçois en consultation des personnes qui ont des problèmes d'endormissement parce qu'elles s'exposent aux écrans. Je leur demande d'arrêter de s'exposer assez tôt. Mais il existe aussi des alternatives pour les personnes qui ne peuvent pas se séparer de leurs écrans le soir. Du spectre de la lumière blanche-bleue il faut arriver à basculer vers un spectre auquel on est moins sensible, c'est celui de la lumière rouge. Il est possible de placer un film sur son écran, qui donne une teinte rouge, on peut baisser la luminosité. On peut aussi utiliser des lunettes dites blublockers, qui filtrent la lumière bleue.

« L'exposition à de fortes intensités lumineuses le soir perturbe l'horloge biologique. »

En quoi le sommeil ou le manque de sommeil influencent-ils les apprentissages chez l'enfant ?

RL. On en a tous fait l'expérience, quand on passe une

mauvaise nuit ou une nuit blanche et que le lendemain on a des obligations, nous avons des difficultés à nous concentrer, du mal à prendre de bonnes décisions, nous sommes instables, impulsifs. Le manque de sommeil entraîne des troubles cognitifs dans la journée, principalement portés sur des problèmes de concentration. Et la concentration, c'est justement ce que l'on demande à tous les enfants à l'école. Le manque de sommeil, la somnolence se traduisent très souvent pour les enfants dans la journée par des problèmes de concentration en classe qui vont forcément avoir un impact sur leurs apprentissages. Ça a été très largement démontré par des études faites auprès d'adultes. La restriction du temps de sommeil entraîne des diminutions des performances attentionnelles et à l'inverse, si on augmente leur temps de sommeil on augmente aussi leurs performances scolaires. Dormir plus, peut augmenter les capacités de concentration et moins, les diminuer. C'est très important car chez l'enfant ce n'est pas forcément quelque chose qui se voit facilement. Ça se traduit souvent par de l'agitation, de l'énerverment. On peut les prendre pour des enfants hyperactifs. Par exemple, les apnées du sommeil sont une grande cause de fausse hyperactivité et de troubles des apprentissages.

Comment repérer ces enfants dans sa classe et que faire ?

RL. Évidemment, un enfant qui s'endort en classe ce n'est jamais normal. C'est le premier signe qui doit alerter qu'il y a une problématique en lien avec le sommeil. Si un enfant s'endort en classe, c'est le signe d'un trouble très sévère qui a des conséquences cognitives et comportementales. Un enfant qui a beaucoup de difficultés à se concentrer, qui est irritable, impulsif, un enfant chez lequel on constate un change-

« Les apnées du sommeil sont une grande cause de fausse hyperactivité et de troubles des apprentissages »

ment par rapport à un état qui précédemment ne manifestait pas ce type de problème, est un enfant qui fort probablement est atteint de troubles du sommeil. Un enfant que l'on trouve fatigué, somnolent, qui a des difficultés à se concentrer, qui ne tient pas assis sur sa chaise, ça doit évoquer des troubles du sommeil. Ce qu'il faut faire évidemment, c'est solliciter les parents pour que dans un premier temps ils emmènent leur enfant chez un médecin généraliste qui lui, ensuite, les orientera vers un centre spécialisé. **PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO**



Éduqués aujourd'hui, plus libres demain

L'ONG de développement de l'éducation *Solidarité laïque* soufflait cette année ses soixante bougies. L'occasion pour le cinéaste Safy Nebbou de lui offrir un film, sensible et poétique, qui raconte des parcours de vie transformés. L'histoire de filles et de garçons qui n'auraient pas eu accès à l'éducation si des femmes et des hommes ne s'étaient pas levés contre leur exclusion. Moteur, action !

LA SOLIDARITÉ DANS TOUS SES ÉTATS

À Sri Lanka, en appuyant la mise en place d'un réseau d'écoles maternelles publiques et la création d'un syndicat pour leurs enseignantes, en Haïti avec la réhabilitation d'écoles et le soutien à un centre de formation professionnelle pour un groupe de jeunes filles, en Afrique de l'ouest, avec de la formation d'enseignants, mais aussi dans la « jungle » de Calais avec l'équipement des salles de classe de « l'école laïque du chemin des dunes » : *Solidarité Laïque* agit partout dans le monde pour que davantage d'enfants, de jeunes et d'adultes aient accès à une éducation de qualité et s'épanouissent. Un combat de longue haleine et une philosophie : travailler avec des acteurs locaux, associations et syndicats à partir de leurs besoins. Les instruments

développés par *Solidarité laïque* sont nombreux. Ils s'appuient sur les compétences de ses partenaires locaux, mais aussi sur les ressources humaines et techniques de ses organisations membres. Associations, syndicats, dont le SNUipp-FSU, acteurs de l'économie sociale et solidaire et mouvements d'éducation populaire sont en effet engagés dans cette coopération qui opère aujourd'hui dans une vingtaine de pays. En France, *Solidarité laïque* produit aussi des outils d'éducation à la citoyenneté, des documents pédagogiques pour faire vivre par exemple dans les classes la campagne annuelle « Un cahier, un crayon », des films, des reportages, pour sensibiliser les enfants et les jeunes à leurs droits, à la lutte contre les discriminations et à la solidarité internationale.

En savoir plus sur : www.solidarite-laïque.org



© MIRA / ALIA

« Ensemble, c'est possible ! »

SAFY NEBBOU

Safy Nebbou est cinéaste. Il a notamment réalisé « Le cou de la girafe » avec Sandrine Bonnaire et Claude Rich, « L'autre Dumas » avec Gérard Depardieu et Dominique Blanc, « Dans les forêts de Sibérie » avec Raphaël Personnaz. Il travaille actuellement à la réalisation d'un film pour enfants tiré du livre de Daniel Pennac « L'œil du loup ». Un film qui pourra être l'occasion d'échanges et de partenariats avec les enseignants des écoles.

Comment est né le film ?

SN. D'une prise de conscience, d'un désir d'être tout simplement utile à quelque chose tout en faisant mon métier de cinéaste. Sur un tournage en Sibérie, mon chef-opérateur, Gilles Porte, qui avait fait un travail avec l'association autour d'autoportraits d'enfants, m'a parlé des actions de *Solidarité laïque* autour de l'éducation. Et l'éducation, c'est quelque chose qui me touche, je pense que c'est le nerf de la guerre et qu'en aidant les gens à y accéder, on leur donne la force d'avancer, de conquérir une indépendance. *Solidarité laïque* fait un boulot très impressionnant sur ce terrain. Alors on s'est rencontrés et ils m'ont suggéré deux structures qu'ils appuient depuis longtemps, une au Liban qui accueille des enfants handicapés et l'autre au Mali qui prend en charge des filles en grande difficulté.

Comment avez-vous procédé ?

SN. Je ne voulais pas faire un film publicitaire, qui vanterait les mérites d'une ONG, ou qui placerait le spectateur dans une forme de culpabilité parce qu'il vit dans le confort occidental. J'ai horreur de ça. J'ai plutôt voulu donner à voir un engagement qui vous porte et vous invite à faire de même, mais sans guide pour vous expliquer ce que vous devez penser et à quel moment vous devez être ému. Quelque chose entre le documentaire et le reportage qui « contera » des histoires de vie.

Au Liban, j'ai rencontré les gens des *Jardins de la paix* et les enfants dont ils s'occupent. J'ai regardé leur travail, j'ai passé du temps avec eux, sans voyeurisme, pour qu'ils m'appriivoisent et surtout pour qu'ils apprivoisent la caméra. Qu'elle ne soit pas un objet qui soit là pour les scruter mais plutôt un camarade de jeu. Et à partir de ça j'ai écrit quelque chose autour d'un groupe. À Bamako, il m'a semblé qu'il y avait des histoires personnelles très fortes à *La maison de l'espoir*. Celle de la petite Awa notamment, une

Qu'est-ce qui vous a frappé dans ces rencontres ?

SN. Je crois que c'est le paradoxe entre les énormes difficultés dans lesquelles ces gens se trouvent et la force, la joie même qu'ils dégagent et qui les porte. Ça c'est troublant. Leur situation nous semblerait invivable et elle l'est à bien des égards et pourtant, on a le sentiment que malgré tout ça, il y a une force de vie. Aussi bien au Liban qu'au Mali, il y a chez les enfants et les jeunes ce désir et ce plaisir d'apprendre. Ils savent à quel point la possibilité de s'en sortir est là. Des choses que moi, je n'avais jamais ressenties quand j'étais jeune et que je vivais l'école comme une punition. Leurs enseignantes, dans leur

« Donner à voir un engagement qui vous porte et vous invite à faire de même »

Kirikou, une héroïne à la personnalité vraiment touchante. J'ai choisi de raconter son itinéraire et au montage, de faire un va et vient entre ces deux lieux de vie, dans une forme de chronologie. Deux univers qui se complètent, deux ambiances, deux histoires d'éducation, d'engagement, avec la musique d'Ibrahim Malouf pour faire le lien entre les deux.

façon de faire leur métier, d'accomplir leur mission ne sont jamais blasées, elles sont complètement investies, elles croient en ce qu'elles font, elles pensent que ça a du sens. Il y a un paradoxe entre cette misère dans laquelle elles évoluent et la joie avec laquelle elles se lèvent chaque matin. Et le résultat est là. Pour ces enfants, ces jeunes, malgré toutes les entraves,

« Pour ces enfants, malgré toutes les difficultés, il y a quelque chose qui ressort de l'ordre du bonheur »

toutes les difficultés, il y a quelque chose qui ressort de l'ordre du bonheur.

C'est quoi, le message ?

SN. Un message de solidarité, bien sûr. J'ai voulu donner envie de s'engager, chacun à sa manière, avec ses possibilités, le temps qu'il a à donner, mais surtout sans chercher à culpabiliser qui que ce soit. J'ai fait un film mais après, l'important c'est le sens qu'il prend pour les gens, comment ils le perçoivent. Là où je suis touché, c'est quand dans une projection publique, je suis avec des élèves qui pensaient que l'école c'est quelque chose d'acquis et qui se rendent compte que finalement, pour d'autres, ça peut être un luxe. Ils s'identifient à ces enfants qui ont leur âge et leur histoire les touche. Ça leur donne peut-être un autre regard sur l'éducation, sur la différence. C'est ça le message. **PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCIS BARBE**



**DES ENFANTS
NON SCOLARISÉS**

LE SONT

**EN RAISON DE
LEUR HANDICAP**

L'éducation est un droit fondamental qui permet d'accéder à tous les autres droits. Solidarité Laïque agit dans 20 pays pour que les plus démunis et les plus fragiles puissent y accéder : femmes, filles, enfants en situation de handicap, réfugiés...

Avec vous, nous construisons un monde plus juste !

**AGISSEZ
AVEC NOUS !**

www.solidarité-laique.org



**Solidarité
Laïque**

**ÉDUQUÉES
AUJOURD'HUI,
PLUS LIBRES
DEMAIN**

BORIS CYRULNIK

Neuropsychiatre, ancien professeur des universités, Boris Cyrulnik a animé de longues années le groupe de recherche en éthologie clinique au centre hospitalier de Toulon-La Seyne-sur-Mer. Il est connu pour avoir vulgarisé le concept de « résilience » –renaître de sa souffrance– tiré des écrits de John Bowlby. Lui-même a dû surmonter le traumatisme de son arrestation, enfant, lors de la rafle de Bordeaux en 1944 et de la disparition de ses parents. Recueilli d'abord par une institutrice puis sa tante, il témoigne de la place déterminante de l'école dans le parcours de nombreux enfants.



© MIRA / N.A.A.

« Les enseignants ont la capacité d'être des tuteurs de résilience »

On connaît de lui son travail de vulgarisation du concept de résilience, résilience qu'il a lui-même éprouvée ayant été pris dans la rafle de Bordeaux en 1944 et séparé de sa famille. Le neuropsychiatre Boris Cyrulnik à la bibliographie impressionnante, vient de publier « Psychothérapie de dieu » dans lequel il explore les effets psychologiques de la religion sur les êtres humains. Plus généralement, ses travaux l'ont conduit aussi à s'intéresser de très près à l'éducation des enfants.

Quel regard portez-vous sur l'école dans le contexte des phénomènes communautaristes qui ne l'épargnent pas ou encore l'arrivée d'enfants migrants ?

Fi. L'école n'est pas coupée du contexte socio-culturel et des familles. Ce n'est pas un lieu où l'on apprendrait des choses abstraites, coupé des familles et de la culture. Quand j'étais gamin, l'école était le lieu d'intégration des immigrants, ce qui est mon cas. C'est encore le cas aujourd'hui mais pas toujours. Ce rôle intégrateur de l'école reste un espoir pour beaucoup, parce qu'on apprend la même langue, les mêmes valeurs, on acquiert des diplômes. Il y a quelques générations, avec les guerres incessantes, on se socialisait par la force physique,

par la violence, il fallait se battre à l'école, c'était un facteur d'adaptation. Aujourd'hui, nous en sommes à la 2^e génération sans guerre et cette violence est découragée. L'éthos, la hiérarchie des valeurs, dépend du contexte socioculturel. L'école aussi. Aujourd'hui ce qui socialise c'est le diplôme. La plupart des familles rêvent que leur enfant soit bon élève, acquière des diplômes pour avoir un bon métier et s'intégrer mais il existe aussi des familles qui rejettent l'école, certains enseignements comme les lois de l'évolution, la non séparation des garçons et des filles. Elles sont minoritaires mais la plupart des grands mouvements socioculturels ont été déclenchés par des minorités. Qui aurait pu prévoir la Révolution française en 1788 ? Ou la Révolution communiste en Russie en 1916 ? Personne. Alors pour l'instant ce sont des minorités mais il faut en tenir compte car cela peut déclencher un processus.

Comment agir avec ces élèves qui ont des vécus très différents, parfois des traumatismes ?

Fi. L'école peut agir par les deux mots-clés de la résilience. Le soutien et le sens. Dans les classes existe un soutien des enfants entre eux, qu'on a souvent sous-estimé. On voit des bandes tractées par un bon élève, d'autres sont attirées par la délinquance parce qu'admiratives d'un chef de bande. Ce soutien affectif de l'école est nécessaire mais il faut se méfier de ces phénomènes de groupe des enfants entre eux. Ils ne sont pas soumis qu'à leurs parents ou à leurs enseignants. L'école peut également donner du sens. Et ce sens ne peut être produit que par la représentation du temps, par le récit. L'image d'un film sur un

écran peut n'avoir aucun sens pour la personne qui arrive et la découvre, en revanche elle a du sens pour celles et ceux qui suivent l'intrigue. Ce qui s'est passé avant et ce qui passera ensuite. Quand notre vie est censée, elle métamorphose la manière dont nous éprouvons le réel. Le travail, même difficile, a un sens donc cela vaut la peine de le faire. Si notre vie n'a pas de sens, nous sommes stéréotypés, nous répétons les mêmes gestes dans une hébété.

Certains enfants s'opposent à certains enseignements, notamment pour des raisons religieuses. Que doit faire l'école ?

Fi. Cela veut dire que chez eux, dans leur quartier, on dispense à ces enfants un autre enseignement. On leur dit de ne pas croire ce que l'on apprend à l'école, que les lois de l'évolution sont une théorie blasphématoire, que la Shoah n'a jamais existé... Notre culture n'est plus partagée par ces familles. L'enfant se retrouve dans un conflit de loyauté, entre ce que dit l'enseignant et ce qu'il apprend chez lui. S'il aime ses parents, il va avoir tendance à les croire. Mais s'il est maltraité chez lui, l'enseignant peut devenir un énorme tuteur de résilience. Et souvent il ne le sait pas. Les études menées auprès des enfants maltraités montrent qu'une majorité est en difficulté à l'école. On leur parle du théorème de Pythagore et eux, dans leur tête, n'ont que ce qu'ils ont subi la veille à la maison et ce qu'ils vont subir en rentrant le soir. Mais une partie réussit étonnamment à l'école car c'est le seul endroit où on leur

« Ce rôle intégrateur de l'école reste un espoir pour beaucoup, parce qu'on apprend la même langue, les mêmes valeurs, on acquiert des diplômes. »

« L'école peut agir par les deux mots-clés de la résilience. Le soutien et le sens. »

parle gentiment, où on leur apprend des choses intéressantes. Alors ils surinvestissent l'école qui les sauve.

Quel peut être l'impact affectif des enseignants sur les élèves ?

FJ. Dans les enquêtes sur les rencontres qui modifient nos destinées, presque toutes les personnes interrogées ont répondu qu'elles devaient leur métier à Madame untel, leur professeure d'anglais ou à Monsieur untel pour le goût de la philosophie qu'il leur a transmis. Puis on est allé voir ces enseignants en leur demandant s'ils se rappelaient de l'élève en question, s'ils avaient eu l'impression de l'avoir sauvé. La plupart du temps, ils répondent n'avoir fait que leur travail. Les enseignants ne savent pas à quel point ils peuvent faire un cadeau immense, parce qu'ils correspondent à ce dont l'enfant a le plus besoin à ce moment-là, ils apportent du soutien et du sens. Une identification que l'élève ne trouve peut-être pas chez lui. Le professeur montre le chemin et galvanise. Ce fut mon cas.

Vous avez eu des débuts à l'école difficiles, qu'est-ce qui vous a permis de vous épanouir ?

FJ. Je ne suis pas allé à l'école avant 10 ans. Juif, né avant-guerre j'ai été arrêté, puis je me suis échappé et j'ai pu me cacher. L'entrée à l'école a été une fête pour la rencontre avec les camarades mais sur le plan des résultats, j'étais mauvais, je ne savais pas ce qu'il fallait faire, il me fallait tout apprendre. Puis je suis tombé sur une institutrice qui m'a beaucoup sécurisé, sans s'en rendre compte. Elle m'a inscrit à un

concours d'entrée au lycée. Je ne savais même pas qu'un tel examen existait, ma famille d'accueil non plus. Nous étions 44 dans la classe, quatre inscrits et trois reçus. Là je suis tombé amoureux de l'école car j'avais des copains, les enseignements m'intéressaient. J'ai vite compris que l'école était le lieu de la liberté. Le savoir était la liberté. Si je voulais être libre, avoir un bon métier, il fallait que je réussisse à l'école. Si je ne réussissais pas, je ferais un métier qui serait une entrave. Ensuite au lycée, un autre professeur Monsieur Mousel, m'a inscrit au Concours général. Ma famille d'accueil ne pouvait pas payer l'inscription au Baccalauréat. Alors il a enlevé son chapeau, mis des sous dedans et fait passer dans la classe. Ce sont mes copains de classe qui m'ont payé l'inscription.

En quoi le premier jour d'école n'est pas le même pour tous les enfants ?

FJ. Si les bébés préverbaux ont été sécurisés par une niche affective, cela les imprègne d'une confiance dans les relations, ils n'ont pas peur des adultes, ils savent qu'on va les aimer, les prendre dans les bras. Environ deux enfants sur trois se sentent sécurisés. Cela signifie qu'un enfant sur trois est insécure, se sent insécurisé pour des raisons de santé, parce que sa mère est morte ou de plus en plus en raison de la précarité sociale. Quand les

parents sont préoccupés par la difficulté de se nourrir, de se loger, ils ne pensent pas forcément à jouer avec leur enfant. Lorsque l'on suit ces enfants, on se rend compte que ceux qui ont été sécurisés par leurs parents accèdent les premiers au langage. Cependant, cela n'empêche pas que le premier jour d'école soit

« Les enseignants ne savent pas à quel point ils peuvent faire un cadeau immense, parce qu'ils correspondent à ce dont l'enfant a le plus besoin à ce moment-là. »

stressant. Ils arrivent dans un lieu inconnu avec de nouveaux adultes, ils ne savent pas ce qui va les attendre. « J'ai un peu peur de cette classe, j'ai un peu peur de cette maîtresse mais je vais surmonter ce stress, je vais être fier de cette petite victoire et je vais raconter ce soir combien j'ai été courageux ». Ces enfants sécurisés vont éprouver le premier jour d'école comme une aventure stressante mais amusante aussi. Ils ont déjà acquis le plaisir d'apprendre et le plaisir de découvrir. Pour les enfants insécurisés par la maladie, la précarité ou le deuil, le premier jour d'école c'est tout autre chose. Ils se sentent terrorisés. Ils n'ont pas leur tranquillisant intime dans la mémoire,



© MIRA / MAA

« Ces enfants sécurisés vont éprouver le premier jour d'école comme une aventure stressante mais amusante aussi. »

ils ont peur de l'école et vont tout tenter pour ne pas y aller. Ils s'accrochent aux parents ou les frappent. Ils pleurent, se montrent inconsolables et souvent s'auto-agressent, se mordent. Cela mobilise les enseignants qui sentent la détresse de ces enfants. Les enseignants d'après-guerre disent qu'ils avaient 40 à 50 enfants par classe et parmi eux un ou deux enfants difficiles. Aujourd'hui sur 25, on arrive parfois à six ou sept enfants dans ce cas. Cela veut dire que quelque chose se passe dans notre culture, qui fait que l'on ne sécurise plus nos bébés. L'école n'est plus pour eux un facteur de résilience car ils en ont peur. Les phénomènes de phobie scolaire augmentent rapidement.

Quels peuvent être les signes de traumatismes chez les élèves ?

FJ. L'enseignant ne peut pas déceler les signes d'un traumatisme mais il peut déceler les signes d'un trouble, sans en connaître la source. Ces signes, ça peut être un enfant qui devient anormalement agressif alors qu'il ne l'était pas auparavant, un enfant qui manifeste soudainement des difficultés de concentration alors qu'il n'en avait pas jusque là, un enfant qui s'enferme dans un mutisme alors qu'il était plutôt bavard, un enfant qui devient hyperactif avec des activités trop autocentrées. Ce type de comportement n'est pas nouveau, mais aujourd'hui mes jeunes collègues me font part de leur stupéfaction face à des jeunes, surtout des filles d'ailleurs, qui s'infligent des actes auto-agressifs dénotant de troubles du développement. L'enseignant ne peut pas en connaître la cause, ce type de comportement peut survenir après une agression sexuelle, la mort d'un parent, une scène de vio-



© MBR / ALIA

« C'est en comparant les manières d'aimer, de vivre, d'éduquer que l'on découvre le monde de l'autre par la littérature, le cinéma, le théâtre. Et également par la philosophie. Il faut entraîner les enfants au plaisir de douter. »

« J'ai vite compris que l'école était le lieu de la liberté. Le savoir était la liberté. Si je voulais être libre, avoir un bon métier, il fallait que je réussisse à l'école. »

lence conjugale, cela peut être mille raisons car la vie n'est pas toujours facile mais en tout cas, on peut déceler une altération dans le comportement de l'enfant.

Quelle différence entre trauma et épreuve ?

FJ. Nous avons tous connu des épreuves, un échec, une rupture et nous avons tous appris à les surmonter plus ou moins bien. Le trauma est complètement différent. L'imagerie montre que le cerveau alors s'éteint. En temps normal, on voit des nappes de couleurs différentes passer d'une zone à l'autre selon que l'on parle, écoute ou regarde, selon la consommation d'énergie de tel ou tel lobe. En cas de traumatisme, l'individu est hébété, sidéré, l'imagerie montre un cerveau gris qui ne fonctionne plus. C'est sûrement un processus adaptatif pour pouvoir mourir sans trop de souffrance. On remet un cerveau en marche par le soutien et le sens.

Comment gérer l'arrivée dans les classes d'enfants migrants qui ont parfois vécu des traumas ?

FJ. L'école ne peut pas tout. C'est un lieu nécessaire mais qui a besoin d'être entouré pour que l'accueil soit de qualité. Aujourd'hui cet accueil est parfois défaillant. Quand l'immigration est souhaitée, c'est-à-dire que ce choix n'est pas dicté par des contraintes liées à la guerre ou à la famine par exemple, les enfants ont quand même un stress d'acculturation. Ils ne parlent pas la langue, mais ils l'apprennent plus vite que leurs parents. Ils ne connaissent pas les codes de l'école mais de même, ils les acquièrent rapidement. Une fois ce stress surmonté, ils sont fiers de posséder deux langues, deux cultures et l'on sait que parler deux langues est un facteur d'intégration réussie. En revanche, c'est chez les enfants issus de migrations non souhaitées que

l'on trouve le plus d'enfants traumatisés, en grande détresse. Mettre des enfants dans des camps, que ce soit à Calais, au Liban ou en Palestine, c'est le pire accueil qu'on puisse leur réserver, ça les place en vase clos, sans espoir ni perspective d'intégration. Une autre situation est tout aussi critiquable, c'est la ghettoïsation qui conduit au communautarisme. Cette situation existe bel en bien en France aujourd'hui, à Béziers ou Perpignan par exemple, avec des quartiers où vivent des personnes parlant une même langue, pratiquant une même religion, chaque groupe ignorant celui du quartier voisin. Les personnes se côtoient mais ne se voient pas, il n'y a pas d'interactions. Non, l'école ne peut pas tout, elle a besoin d'une institution pour l'accompagner dans l'apprentissage des langues et des rituels sociaux, des codes de politesse qui ne sont pas les mêmes d'une culture à l'autre.

Comment expliquer que des jeunes tombent dans l'excès ou succombent à des formes de fanatisme ? A contrario, comment promouvoir les valeurs du vivre ensemble ?

FJ. C'est une preuve de défaillance sociale, c'est-à-dire que ces gamins sont déracinés, pas de famille, pas d'école, comment voulez-vous qu'ils se développent s'il y a de la confusion autour d'eux ? Lors de chaque bouleversement social, arrive quelqu'un qui leur dit : « croyez en moi je vais vous sauver, les autres vont mourir ». Ils sont tellement mal, tellement désespérés qu'ils sont prêts à croire n'importe quoi. Ce sont des jeunes insécures, qui se rassurent par la soumission à un gourou, à un groupe religieux extrême. Contrairement à ce que l'on croit, ces jeunes ont peur de la liberté. Lorsque nous sommes libres,





« Pour haïr l'autre il faut l'ignorer. »

nous avons la possibilité de choisir, donc nous doutons, donc nous sommes dans l'incertitude. Nous pouvons nous documenter, lire, voyager, hésiter. Dans une culture du sprint, nous n'avons pas le temps, «*Dites-moi vite la recette, dites-moi vite la vérité*». Il y a toujours des personnes pour prétendre avoir la seule vérité,

Pour haïr l'autre, il faut l'ignorer, se soumettre à l'idée que l'on se fait de lui a priori sans chercher à la connaître. Je dirais que ce mécanisme ajoute de l'épreuve à l'épreuve en créant des sentiments de concurrence qui n'ont pas lieu d'être. Par exemple, des personnes en situation de précarité sociale voyant arriver des migrants

croyances ou ses convictions sont tout aussi respectables. C'est en comparant les manières d'aimer, de vivre, d'éduquer que l'on découvre le monde de l'autre. La littérature, le cinéma, le théâtre peuvent y contribuer. En jouant une saynète, le rôle d'un policier par exemple, l'élève se met «à la place» et peut appréhender son point de vue, faire preuve d'empathie. L'école doit également développer l'esprit scientifique et le débat philosophique. Il faut entraîner les enfants au plaisir de douter, à exprimer ce qu'ils pensent et écouter l'avis des autres. Une relation humaine, intellectuelle, active les zones cérébrales et les stimule, tout comme le sport, la réflexion. Aujourd'hui, une petite fille sur deux arrivant au monde, dépassera l'âge de 100 ans. À quoi cela sert-il de la faire sprinter à l'école? Pourquoi ne pas prendre le temps d'apprendre, de consolider la confiance en soi? Les Finlandais ont allongé les congés parentaux, retardé la notation et ils réussissent aux évaluations Pisa bien mieux que la plupart des pays. Ils ont diminué leur taux d'illettrisme, de suicide et de psychopathies. Un nouvel éthos est à inventer. Ce qui était valable au 20^e siècle n'est plus valable aujourd'hui surtout avec le bouleversement technologique et numérique. Toute nouvelle invention modifie le mode de pensée. Nous sommes en train de créer un autre monde et l'école doit s'adapter mais pas seule. Un enfant se développera mieux avec des interactions multiples et pas seulement avec ses parents, ses enseignants mais aussi avec les copains, le prof de sport, de musique. Chacun peut lui apporter. **PROPOS RECUEILLIS PAR FABIENNE BERTHET ET LAURENCE GAIFFE**

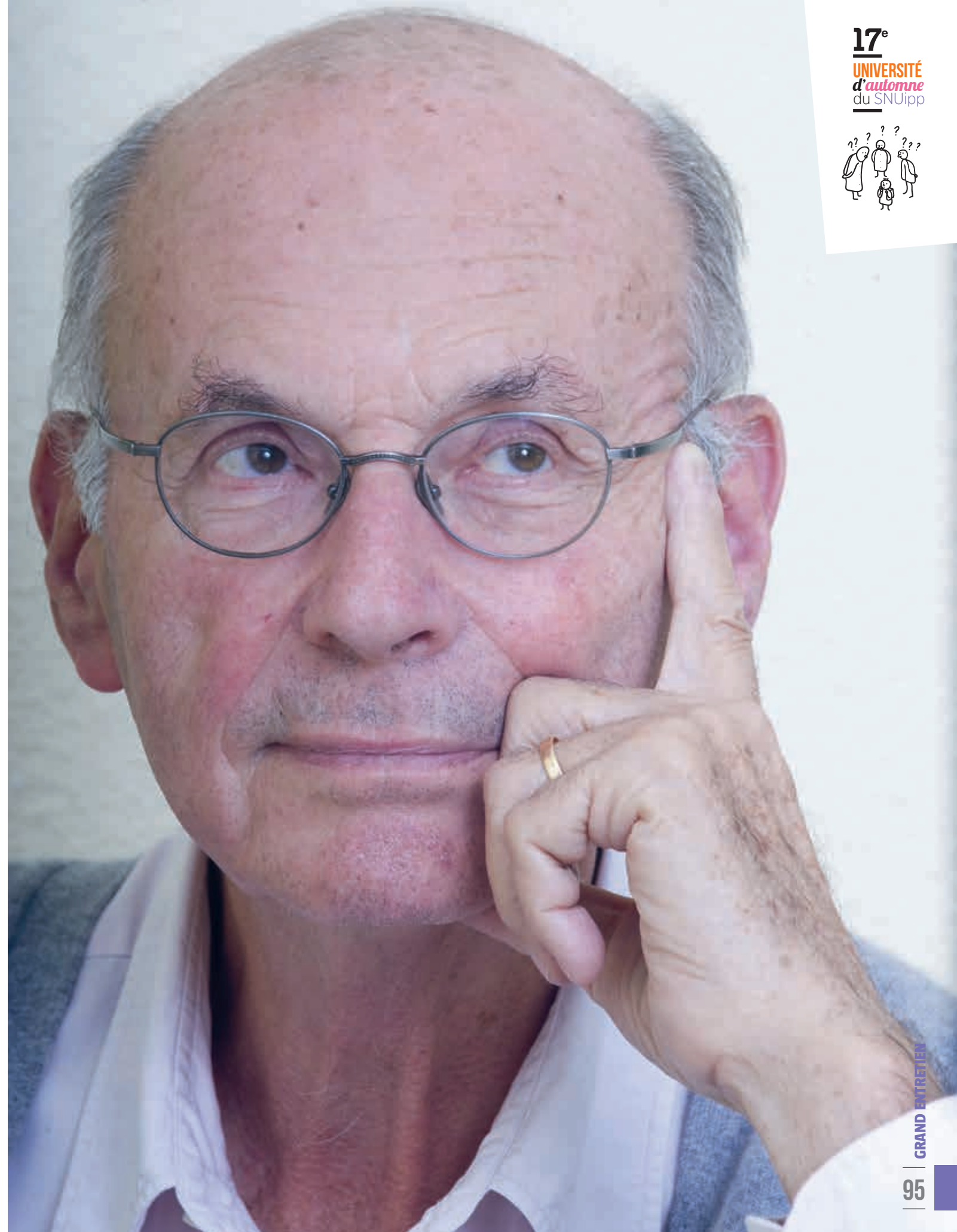
« l'enfant doit apprendre qu'il a droit au respect mais que d'autres qui ne partagent pas ses croyances ou ses convictions sont au aussi respectables »

scientifique ou politique. Pour des jeunes anxieux, la soumission est un excellent tranquilisant mais au prix d'une amputation de la personnalité, d'un arrêt du jugement. On ne raisonne plus, on parle par slogans comme le font tous les extrémismes. La culture structure notre environnement et nous permet de faire des choix. Quand il n'y a pas de culture, on ne peut pas se construire. La culture c'est le moyen de lutter contre les fanatismes. Nous pouvons intégrer les autres quand nous les connaissons, que nous les aimions ou que nous nous disputions avec eux, nous les connaissons. Mais si nous ne faisons qu'imaginer l'autre, il devient l'écran de nos fantasmes, le bouc émissaire responsable de nos difficultés, économiques par exemple comme c'est le cas aujourd'hui avec les migrants.

peuvent penser que ces nouveaux venus représentent un danger pour leur travail. Pourtant, bien des études montrent le contraire, le Canada qui connaissait de grandes difficultés il y a une vingtaine d'années en raison d'une population vieillissante est redevenu un des pays les plus riches grâce à l'immigration.

Quel rôle l'école laïque peut-elle jouer face à cet enjeu?

Fl. L'école participe à cet éveil culturel, à cette connaissance mutuelle. Pour éviter les langages totalitaires, qu'ils soient religieux, profanes, scientifiques ou idéologiques, l'enfant doit apprendre qu'il a droit au respect mais que d'autres qui ne partagent pas ses



- Ah, cool! J'ai reçu l'argent de la poussette double que j'ai vendue.

- Un message de ta banque?

- Non, de mon appli Nestor!
C'est devenu super facile de gérer mon argent. Grâce aux notifications, je sais toujours où j'en suis.



NESTOR PAR MAIF

L'application pour gérer son argent et ses comptes.

À télécharger sur Apple Store et Google Play (saisissez « Nestor budget »).

Également disponible sur www.nestor-par-maif.fr

On a tout à gagner à se faire confiance.



assureur militant



RETROUVEZ TOUS LES INTERVENANTS DE L'UNIVERSITÉ D'AUTOMNE EN VIDÉO



SUR SNUIPP.FR ET SUR LA CHAÎNE YOUTUBE DU SYNDICAT

Les interviews de



Elisabeth Bautier



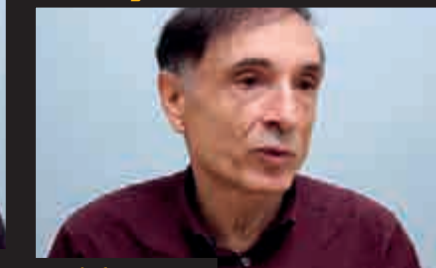
Dominique Bucheton



Elisabeth Mourot



Danièle Manesse



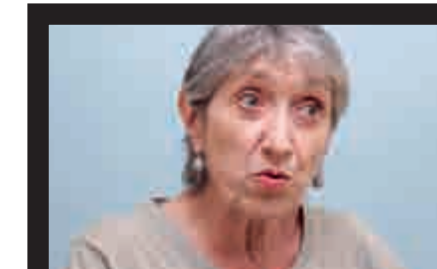
Patrick Rayou

et aussi

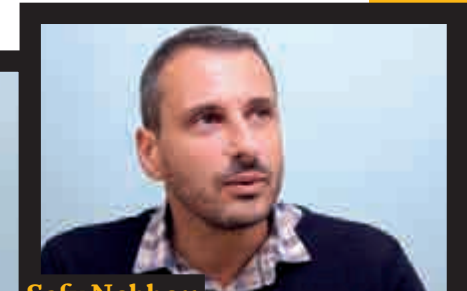
- Emmanuel Sander
- Caroline Veltcheff
- Serge Ebersold
- Yves Guégan
- Corinne Loie
- Divina Frau-Meigs
- Patrick Morel
- Régis Lopez
- Sylvie Jouan



Olivier Maulini



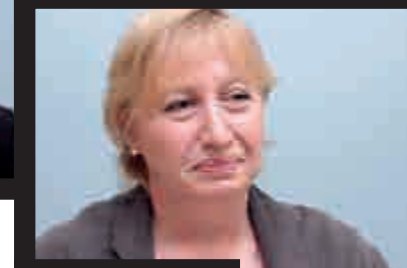
Christine Passerieux



Safy Nebbou



Maryse Rebière



Agnès Bathiany



Stanislas Morel



RETROUVEZ TOUS LES INTERVENANTS DE L'UNIVERSITÉ D'AUTOMNE EN VIDÉO

SUR SNUIPP.FR ET SUR LA CHAÎNE YOUTUBE DU SYNDICAT

Des reportages avec



Roland Goigoux
Apprendre à lire



Choukri Ben Ayed
Les inégalités scolaires



Françoise Lantheaume
Durer dans le métier



Et l'entretien avec

Boris Cyrulnik
École et affectivité