

[FENÊTRES] SUR COURS

14^e

UNIVERSITÉ
d'automne
du SNUipp

HEBDOMADAIRE
N°405
3 NOVEMBRE 2014
ISSN1241-0497

Conditions de travail

Inspection

Formation

Salaires

MAÎTRE

de son métier



TABLE RONDE

PLUS DE MAÎTRES QUE DE CLASSES



YVES CLOT

INVESTIR LE TRAVAIL

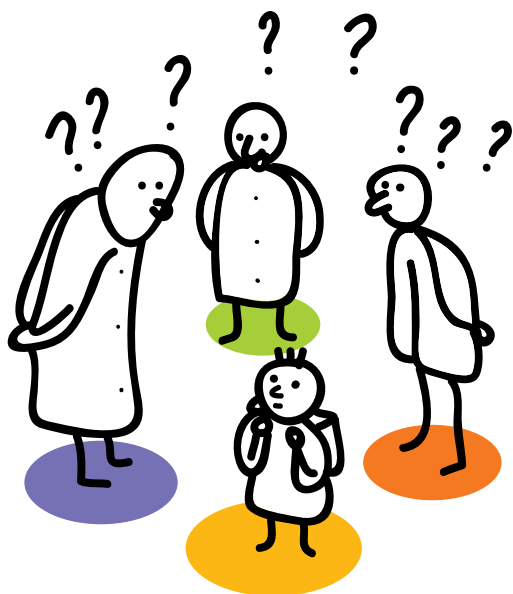


OLIVIER HOUDÉ

LA RÉSISTANCE COGNITIVE



SNUipp - FSU



Pour l'école et ses enseignants

L'université d'automne, c'est la rencontre de ceux qui font l'école avec ceux qui font la recherche. Sur l'esplanade de Leucate, entre deux ateliers ou conférences, c'est d'élèves et d'école dont il est question, une école vivante, dynamique et ouverte, une école attentive à tous. Les chercheurs entendent les remarques et les moments de classe dits par les enseignants, les enseignants confrontent leur vécu aux travaux des chercheurs.

Il n'existe rien d'équivalent à l'université d'automne du SNUipp-FSU. C'est bien dommage, car cette infusion de la recherche dans l'école devrait être la règle, une réalité banale pour un métier enseignant de plus en plus complexe. D'où, sans doute, le succès de ces journées sous le soleil catalan. Comme chaque année, afin que ces échanges ne restent pas réservés aux seuls participants, *Fenêtres sur cours* publie ce numéro spécial au cœur des engagements enseignants, pour améliorer l'école et la condition enseignante.



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

Directeur de la publication : Sébastien Sih
Rédaction : Francis Barbe, Aline Becker, Alexis Bisserkine,
Clémence Bohême, Ginette Bret, Pierre Magnetto, Vincent
Martinez, Philippe Miquel, Jacques Mucchielli, Christian
Navarro, Emmanuelle Roncin, Sébastien Sih, Virginie Solunto.
Conception graphique : Acte Là !
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 0415 S 07284
Adhérent du syndicat de la presse sociale.

Est joint à ce numéro un 4 pages, A5, sur les élections professionnelles 2014



7 MAÎTRE de son *métier*

- 8 Effectifs, point trop n'en faut
- 10 Salaires, l'heure de la revalorisation a sonné
- 12 Formation continue, besoin d'oxygène
- 13 Inspection, pour quoi faire ?
- 15 « Enfin se préoccuper de ceux qui font l'école », Sébastien Sihr, secrétaire général du SNUipp

18 APPRENTISSAGES

- 18 Jacques Bernardin
Changer le rapport à la culture écrite
- 20 Catherine Martinet
Développer des stratégies pour l'orthographe
- 22 Pascal Clerc
Remettre les élèves au centre du Monde
- 24 Benoît Falaize
L'histoire de France racontée par les élèves de primaire
- 26 Joël Briand
Ouvrir l'école des maths à tous les élèves
- 28 Martin Gerbier
Les arts du cirque, une richesse pédagogique
- 30 Jean-Louis Heudier
Astronomie : partager le ciel

35 DOSSIER PLUS DE MAÎTRES DE QUE CLASSES

44 MÉTIERS

- 44 Christine Brisset
Maître E : l'expertise en partage
- 46 Corinne Loie
La voix, un outil professionnel
- 48 Richard Étienne
Analyser les situations éducatives : pour se former et agir

51 DOSSIER INVESTIR LE TRAVAIL

56 MATERNELLE

- 56 Mireille Brigaudiot
Le langage, la priorité des nouveaux programmes
- 58 Françoise Carraud
Le quotidien, entre fatigue, confort et satisfaction
- 60 Alain Legendre
Aménager l'espace pour le développement du tout-petit
- 62 Christophe Joigneaux et Sylvain Broccolichi
Entrée dans le métier : un manque de temps et de repères
- 64 Andréa Young
Plurilinguisme : une chance pour tous

67 DOSSIER ÉDUCATION PRIORITAIRE

72 ENFANT & SOCIÉTÉ

- 72 Pierre Kahn
Éducation morale et civique : de nécessaires débats
- 74 Cendrine Marro
Travailler à l'égalité des sexes à partir de la littérature jeunesse
- 76 Pierre Périer
Familles populaires : rendre les parents légitimes
- 78 Christine Philip
Scolarisation des élèves avec autisme et TED
- 80 Caroline Veltcheff
Climat scolaire : éclaircie en vue
- 82 Aurélie Valentin
Comment éduquer à la santé au cycle 3 ?
- 84 Philippe Auzet
Escales en scènes sur les traces du spectacle vivant

89 DOSSIER SYNDICALISME

93 GRAND ENTRETIEN 93 Olivier Houdé



INTRO

MAÎTRE

de son *métier*

Le sondage de rentrée du SNUipp-FSU témoigne d'un malaise des enseignants, également empêchés dans leur engagement par les injonctions multiples et superposées de l'administration. La réussite de tous les élèves ne passe-t-elle pas nécessairement par reconnaître les enseignants maîtres de leur métier ?

Seulement 41% des enseignants du 1^{er} degré estiment que l'école élémentaire fonctionne bien. Ce ressenti est issu d'un sondage* réalisé en novembre dernier par Harris interactive pour le SNUipp-FSU. Les enseignants y exprimaient de nombreuses préoccupations, dont celles touchant à la mise en œuvre de la réforme des rythmes. Et en effet, près de deux mois après le passage de toutes les écoles à la semaine de 4,5 jours, le paysage scolaire accuse -de grandes disparités qui riment avec inégalités. Cette réforme qui n'était pas la priorité pour l'école est avant tout celle du périscolaire. Résultat : des organisations inégales d'une ville à l'autre et qui impactent les conditions de travail des enseignants et ne répondent pas partout à l'intérêt des élèves. Cette situation demande de revoir le cadre réglementaire de mise en œuvre du dispositif et le système de financement des activités périscolaires. Malgré les créations de postes opérées depuis deux ans, les conditions de travail restent difficiles. En témoignent les effectifs par classe, domaine dans lequel la France est l'un des plus mauvais élèves des pays de l'OCDE (lire p9).

La profession est aussi en mal de reconnaissance sociale. Les réformes de la formation ont conduit à une élévation du niveau de qualification des maîtres. La valorisation des diplômes des enseignants du 1^{er} degré au même titre que ceux du secondaire entrant dans le métier au même niveau d'études, semble tomber sous le sens, et pourtant on est loin du compte (lire p11). De nouvelles matières à enseigner, des publics à besoins particuliers à inclure, des avancées de la recherche à intégrer, et tout simplement l'évolution des connaissances à maîtriser : là, c'est la formation initiale qui ne suffit pas. Pourtant, les financements de la formation continue

sont en baisse, conduisant à sa quasi-disparition dans les départements (lire p12).

L'inspection constitue elle aussi une grande préoccupation. Inefficace, infantilisante, elle est aussi injuste car conditionnant le déroulement de carrière et la rémunération sur des bases opaques (lire p13).

Les enseignants, une immense ressource

Le tableau ne semble guère réjouissant mais pour autant, il existe une ressource immense pour transformer l'école, les enseignants eux-mêmes. À une écrasante majorité ils disent combien ils aiment leur métier et l'école. 93% retirent une grande satisfaction de leurs relations avec les élèves, 91% de leurs rapports avec leurs collègues. Pourquoi choisir ce métier s'il en allait autrement ? Leur expertise, leur capacité d'adaptation et d'innovation constituent un puissant levier pour améliorer le système éducatif.

Le fameux « *noyau dur* », celui des 15 à 20% d'élèves qui quittent l'école primaire en difficulté, faudrait-il s'en accommoder ? Les enseignants ne veulent pas s'y résoudre. Les politiques d'éducation menées depuis des années ont déstabilisé la profession. Les raisons invoquées sont essentiellement budgétaires. Pourtant, tous niveaux confondus, avec environ moins de 6%, la France se situe juste au dessus de la moyenne des pays de l'OCDE pour ses dépenses d'enseignement en pourcentage du PIB**. C'est une réforme d'une tout autre ampleur dont a besoin l'école aujourd'hui et c'est cette ambition que porte le SNUipp-FSU dans son projet de transformation de l'école, pour les enseignants, pour les élèves.

PIERRE MAGNETTO

* Les enseignants d'école primaire et la réforme des rythmes scolaires, sondage Harris interactive pour le SNUipp-FSU auprès de 1497 PE, novembre 2013.

** Regards sur l'éducation 2014, les indicateurs de l'OCDE.



Effectifs, point

Côté effectifs, la France reste à la traîne. Leur réduction est pourtant une condition pour donner une meilleure attention aux élèves et faciliter des apprentissages sereins.

5,89

c'est en millions le nombre d'enfants scolarisés dans le primaire public (6,76 en comptant l'enseignement privé). 2,26 millions sont scolarisés en maternelle, 3,55 en élémentaire et plus de 47 000 en éducation spécialisée.

À la question « êtes-vous satisfait du nombre d'élèves dans votre classe ? » (sondage Harris interactive novembre 2013), seulement 36 % des enseignants des écoles répondent oui. C'est que depuis plus de 10 ans, la situation n'a cessé de se dégrader. Entre 2005 et 2013, le nombre d'élèves scolarisés dans le primaire a augmenté de 136 800 (RERS 2014) et dans la même période, le 1^{er} degré a perdu plus de 15 000 enseignants passant de 337 953 à 322 938 (le chiffre était tombé à 329 867 en 2012). Plus d'élèves, moins de profs, la donne est simple et les résultats pas difficiles à comprendre.

La moyenne du nombre d'élèves par classe se situe 2 points au dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (elle se situe en France en 2013 aux environs de 23 selon les chiffres concordants de l'Insee et de l'OCDE), mais la réalité quotidienne vécue par les enseignants montre

qu'il y a d'énormes disparités sur le territoire. Trop souvent les classes sont en sureffectif, y compris dans l'éducation prioritaire.

Comment être attentif à tous et à chacun ? Comment pouvoir reformuler une consigne ou aider ceux qui avancent moins rapidement ? La question des effectifs pose de manière évidente celle de la disponibilité des enseignants pour avoir les moyens de différencier, de rendre plus explicite certains apprentissages à ceux qui en ont besoin ou alors en maternelle de solliciter, d'encourager les « petits parleurs ». Moins d'élèves dans les classes, c'est aussi une question de « bien-être » afin d'apprendre dans le calme et de pouvoir disposer de plus d'espace. En maternelle par exemple, on dénombre plus de 7 000 classes avec un effectif d'au moins 30 élèves.

Ces deux dernières années l'Éducation nationale a bien procédé à des recrutements : 3 071 supplémentaires en 2013, 2 355 en 2014, mais

ces créations ne compensent pas les suppressions enregistrées depuis des années... Dans le même temps, la courbe de la démographie scolaire a poursuivi son évolution ascendante : 42 276 élèves supplémentaires en 2013 puis 35 300 en 2014. Malgré les embauches, la France décroche et se classe, avec 5,2 adultes pour 100 enfants, à la queue des pays de l'OCDE pour ce qui est du taux d'encadrement des élèves, derrière le Royaume-Uni. En moyenne, le taux d'encadrement des pays de l'OCDE est de 6,5, avec des pays affichant des scores bien plus élevés : 7,5 en Finlande, 8 en Belgique ou encore 8,4 en Suède*.

* Source : L'Éducation nationale en chiffre 2014, DEPP.

Les enfants en situation de handicap

▶▶ Comme les précédentes, cette année scolaire aura été marquée par une augmentation du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés dans le primaire. On compte cette année plus de 90 000 élèves scolarisés en classe ordinaire et environ 40 000 en CLIS. Ces chiffres sont en hausse constante depuis le début des années 2 000. Dans les structures spécialisées comme les ULIS, les effectifs sont aussi importants, dépassant trop souvent la préconisation de dix élèves par classe. •

ÉVOLUTION DE LA DÉMOGRAPHIE SCOLAIRE

En moins de 10 ans la démographie scolaire aura régulièrement progressé de près de 180 000 élèves. C'est cependant sur les années 2013, 2014 et en prévision 2015, que cette hausse aura été la plus importante (DEPP 2014).

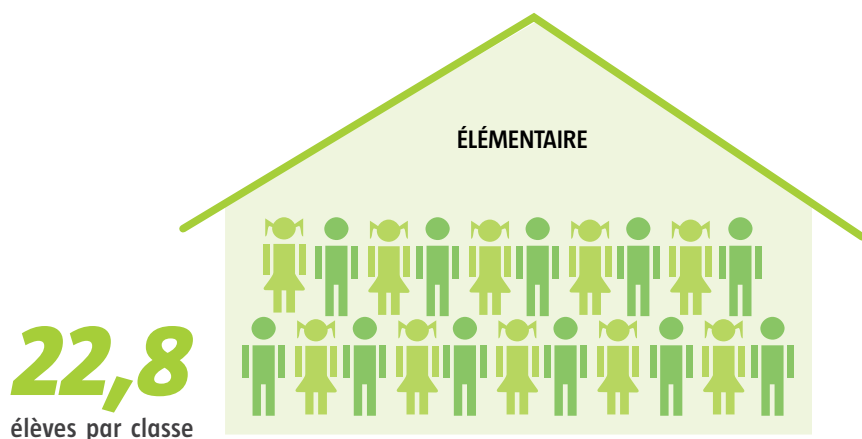
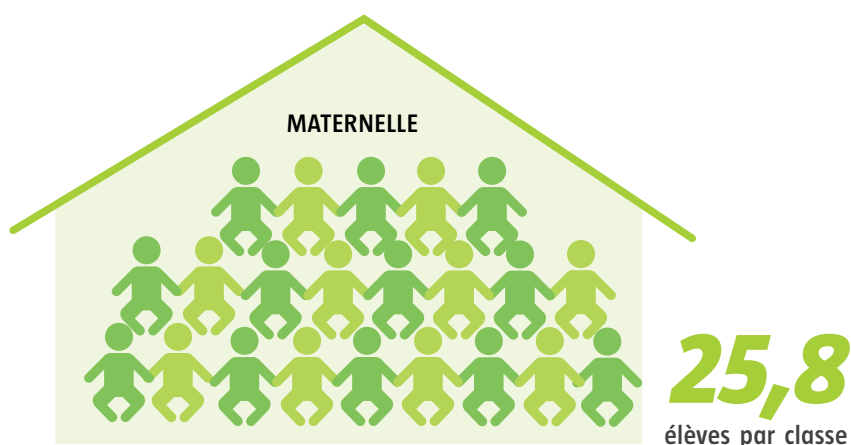




trop n'en faut

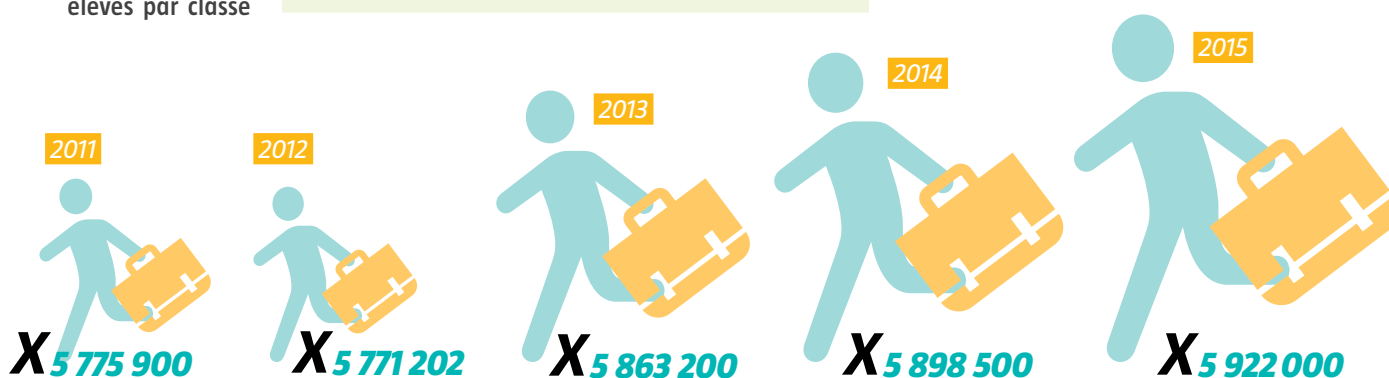
» EFFECTIF MOYEN PAR CLASSE EN MATERNELLE ET EN ÉLÉMENTAIRE

Si le nombre moyen d'élèves par classe est de 25,8 en maternelle et de 22,8 en élémentaire, la taille des classes est loin d'être homogène sur l'ensemble du territoire. Plus de 8% des classes maternelles sont ainsi à plus de 30 élèves et plus du quart des classes élémentaires dépassent l'effectif de 25 élèves. Ces moyennes françaises sont très élevées comparées à de nombreux pays de l'OCDE, la France se situant 1,5 point au-dessus de la moyenne des pays de l'organisation (RERS 2013).



Les 2 ans à l'appel

► Pour la première fois depuis 1999, à la rentrée 2013 le nombre d'enfants de moins de trois ans scolarisés en maternelle est reparti à la hausse. La hausse est légère puisqu'on est passé de 11,02% de la classe d'âge en 2012 à 11,9% en 2013, mais on reste bien loin des 35% qui prévalaient au tournant du siècle. Les mesures prises pour favoriser le retour à l'école des enfants de plus de 2 ans dans les secteurs de l'éducation prioritaire ne sont pas étrangères au phénomène, elles en sont même la seule explication après des années durant lesquelles les plus jeunes enfants n'ont quasiment plus été admis à l'école pour des raisons d'ajustement budgétaire. Le ministère a même prévu de scolariser plus de 75 000 élèves de moins de trois ans d'ici 2017. Il ne s'agit pas seulement de faire du chiffre. Chacun sait bien que cette tranche d'âge nécessite une pédagogie particulière, avec des effectifs ne dépassant pas 15 élèves, dans des locaux adaptés, des relations avec les parents renforcées. C'est une scolarisation exigeante qui implique à la fois l'Éducation nationale, notamment pour assurer la diffusion de savoirs professionnels spécifiques que requièrent les petits auprès des enseignants. Elle est aussi exigeante pour les collectivités locales qui doivent mettre à disposition un cadre adapté et de qualité. •



Salaires, l'heure de la revalorisation

C'est d'un véritable déclassé salarial dont sont victimes les PE. Ils sont parmi les moins payés de tous les pays de l'OCDE et les écarts de revenus avec les professeurs du secondaire et les autres fonctionnaires recrutés à même niveau d'études sont importants.

Dans l'édition 2014 de *Regards sur l'éducation* de l'OCDE, la France se distingue par la faiblesse des revenus de ses enseignants du premier degré. Leur salaire moyen y est de 17 % inférieur à celui de la moyenne des 34 pays de l'organisation. En élémentaire, un enseignant gagne en moyenne 2 583 € par mois contre 3 583 € aux Pays-Bas ou 4 333 € en Allemagne. Le montant réel de la rémunération augmente au fur et à mesure du déroulement de carrière, mais quelle que soit l'ancienneté dans le métier, l'écart entre la France et les autres pays reste le même. Dans leur rémunération les PE sont victimes d'une autre inégalité, celle qui à niveau de formation égal les sépare des enseignants du 2nd degré et du reste de la fonction publique. En moyenne, selon une étude de la DEPP, un PE gagne 4 000 € de moins par an qu'un professeur de collège recruté comme lui au

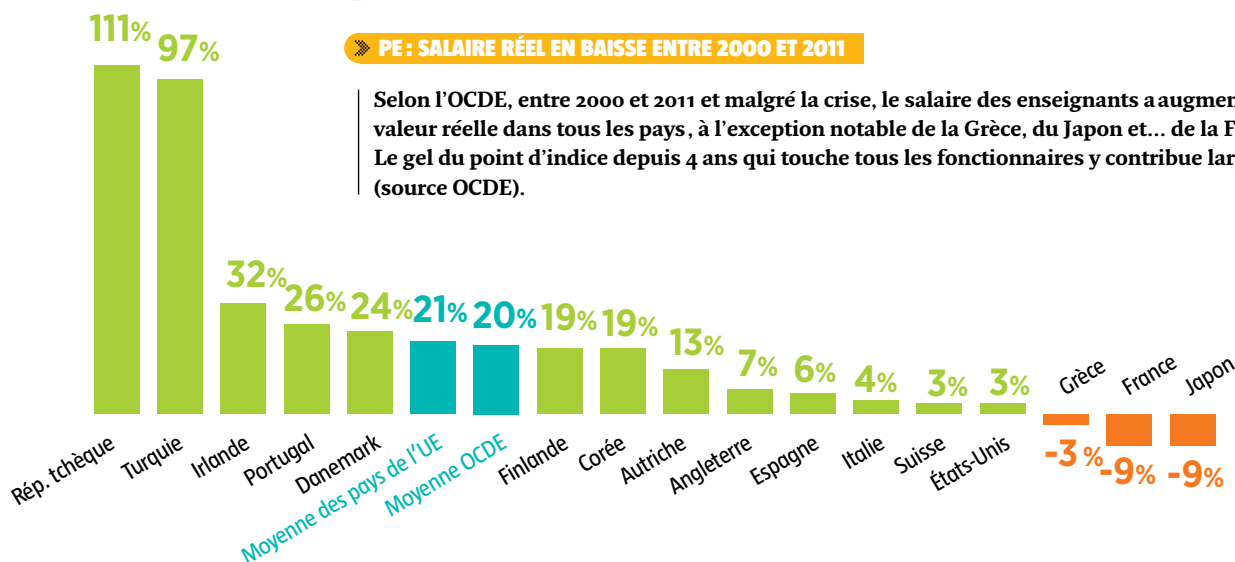
niveau master, soit plus de 330 € par mois. De son côté, dans son rapport *Gérer les enseignants autrement* de mai 2013, la Cour des comptes estime à 35% l'écart de revenu entre PE et cadres non-enseignants de la fonction publique.

« Revalorisation », « même métier, même salaire », « sortir du déclassé », telles sont les principales revendications du SNUipp-FSU. Au-delà de la hausse d'un pouvoir d'achat en berne, ces demandes influent sur deux paramètres non-négligeables. D'une part elles répondraient au besoin de reconnaissance de leur travail qu'expriment les enseignants dans les sondages et redonneraient de l'attractivité au métier. D'autre part, elles constitueraient un levier essentiel en faveur de l'amélioration de l'école primaire. Les pays affichant les systèmes les plus performants sont en effet ceux qui paient le mieux leurs enseignants, disent les comparaisons internationales de l'OCDE.



PE : SALAIRE RÉEL EN BAISSÉ ENTRE 2000 ET 2011

Selon l'OCDE, entre 2000 et 2011 et malgré la crise, le salaire des enseignants a augmenté en valeur réelle dans tous les pays, à l'exception notable de la Grèce, du Japon et... de la France. Le gel du point d'indice depuis 4 ans qui touche tous les fonctionnaires y contribue largement (source OCDE).





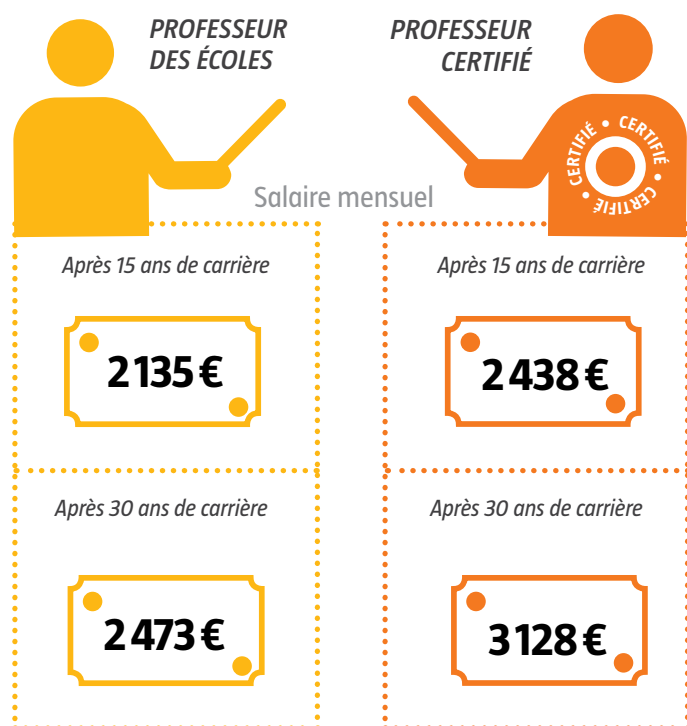
on a sonné

79 %

DES ÉCARTS DE REVENUS ENTRE PROFESSEURS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

À diplôme égal les enseignants du primaire perçoivent moins que ceux du secondaire. Ce sont les indemnités, les heures supplémentaires, le déroulement de carrière et l'accès à la hors classe qui font la différence.

C'est le taux d'insatisfaction des enseignants à propos de leur salaire selon le sondage réalisé par Harris interactive pour le SNUipp-FSU en novembre 2013.



(Rapport Cour des comptes, mai 2013)

ISAE-ISOE : une demande d'égalité

➤ Ce devait être un début de reconnaissance salariale pour les PE, mais la création en 2013 de l'ISAE (Indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves) sur le modèle de l'ISOE (Indemnité de suivi et d'orientation des élèves) n'aura fait qu'accentuer les écarts de rémunération entre enseignants du primaire et du secondaire. Le montant de l'ISAE est en effet de 400 € par an pour les PE contre 1200 € pour leurs collègues du second degré voire 2400 € pour les professeurs principaux. D'autre part, plusieurs catégories d'enseignants du primaire sont exclus de cette indemnité (les enseignants de SEGPA, d'EREA, d'ERPD, d'ULIS et de classes relais, ainsi que les CPC et les enseignants référents). Le SNUipp-FSU demande que l'ISAE soit alignée sur l'ISOE au plus vite et qu'elle soit versée à tous les enseignants des écoles. ●

Une perte sèche de pouvoir d'achat

➤ Pour la 4^e année consécutive le point d'indice des fonctionnaires a été gelé en 2014. Son dégel n'est pas à l'ordre du jour selon le gouvernement. Concrètement, compte tenu de la hausse des prix, il s'agit donc d'une baisse de salaire aggravée par la hausse des cotisations sociales. Entre 1998 et 2013 à partir d'une base 100, l'inflation a galopé jusqu'à 125,48 points quand l'indice est bloqué à 110,41 depuis juillet 2010. L'inflation pour 2014 se situe pour l'instant à 0,3% sur un an. ●



Formation continue, besoin d'oxygène

Comment faire face aux évolutions du métier sans formation continue ? Ces dernières années les moyens qui lui sont dévolus ont été revus à la baisse alors que les besoins et attentes des enseignants sont grands.

Si les ministres passent certaines réalités perdurent. « *La formation continue est indispensable. Il faut s'attendre à ce qu'en 2013-2014 et 2014-2015 nous ayons encore des tensions sur les postes* », déclarait Vincent Peillon, alors ministre de l'Éducation nationale, en septembre 2013. Et du pot au noir, l'éduc' n'est pas prête d'en sortir. Un rapport de l'Inspection générale datant de l'été précédent le disait de manière explicite : « *la formation continue des enseignants du premier degré est plutôt insatisfaisante et rare* ». Des thèmes « *trop éloignés des préoccupations des maîtres, déconnectés de la réalité quotidienne des classes* », un véritable réquisitoire qui pointe aussi « *la disparition des stages longs non compensée par des heures d'animation pédagogique, qui de toute façon n'ont pas la même fonction* ». Tout cela n'est pas dû au hasard. Entre 2006 et 2011, période étudiée par les inspecteurs, le budget de la FC est passé de 15,5 M€ à 13 M€, et la courbe n'est pas prête d'être inversée.

Faut-il déplorer cette situation ? Quelques observations répondent à la question. Années après années de nouvelles matières d'enseignement sont introduites dans les programmes : hier l'éducation au développement durable, l'initiation aux langues vivantes,

demain l'apprentissage de la programmation informatique. Il a fallu aussi accueillir de nouveaux publics avec l'inclusion d'élèves à besoins particuliers, faire de la différenciation. Et puis les connaissances en matière de pédagogie, de didactique, bénéficient d'apports importants de la recherche qui doivent irriguer les pratiques des enseignants. La recherche a permis de faire évoluer les conceptions éducatives, dans le domaine de l'enseignement du langage ou de l'écrit par exemple. Aujourd'hui elle ne peut pas rester en dehors des champs de la formation continue.

La « *refondation* » a mis en œuvre de nouveaux dispositifs, de nouveaux programmes qui sont sur le point d'arriver dans les classes. Peut-on accompagner ces évolutions nécessaires avec des enseignants qui n'auraient pour tout bagage autre que leur expérience, ce qu'ils ont appris durant leur formation initiale ? Les enjeux sont toujours les mêmes : dispenser un enseignement de qualité, améliorer les pratiques, aider tous les élèves à réussir. Oui, enseigner est un métier qui s'apprend tout au long de la carrière.

M@gistère : besoin de présentiel

Alors que la plateforme de formation à distance M@gistère a été lancée en début d'année, le SNUipp-FSU a tenu à rappeler la nécessité d'une formation continue de qualité sous forme de

6%

C'est le nombre d'enseignants qui s'avouent satisfaits de leur formation continue (sondage Harris interactive novembre 2013).

stages en « *présentiel* » sur le temps de classe. En effet, face aux besoins grandissants de formation continue qu'exigent notamment la réforme de l'école et l'arrivée des nouveaux programmes, faute de moyens mis à disposition de la FC, la tentation est grande de miser en priorité

« Les réformes, quand elle touchent à la formation des enseignants, sont parmi les plus efficaces pour la réussite des élèves. »

Éric Charbonnier, expert éducation à l'OCDE.

sur M@gistère. Le dispositif ne doit pas non plus se substituer à la formation sur temps de classe. Ce principe étant réaffirmé, le SNUipp-FSU est resté attentif à la mise en place du dispositif. Le développement de M@gistère s'est avéré jusqu'ici assez chaotique. Dans un courrier adressé au ministère à la rentrée, le SNUipp-FSU relevait « *de nombreuses zones d'ombre* », le syndicat pointait notamment le manque de transparence dans le déploiement du dispositif. Il soulignait aussi les problèmes de confidentialité liés à l'utilisation de la plateforme. Suite à cette intervention, les parcours de formation seront soumis à un comité éditorial sous la responsabilité de la Dgesc et de l'IG, les noms des auteurs seront communiqués, une charte de confidentialité sera soumise aux syndicats et diffusée aux enseignants et aux équipes de circonscription.

Les formateurs aussi

► Pour les formateurs, il n'y a pas grand-chose de prévu pour l'instant en terme de formation continue. Un groupe de travail leur est consacré dans le cadre du chantier métier, il a traité jusqu'ici de la redéfinition de leur mission, des questions indemnitaires et d'obligations de service. Le ministère a annoncé son intention de « *développer la formation de tous les formateurs, faciliter leur accès aux masters de formation de formateurs et favoriser les partenariats avec des équipes de recherche* ». Si le ministère a créé une mission spécifique formation, chargée d'élaborer un référentiel pour la formation de formateur, les discussions n'ont pas encore commencé. Pour le SNUipp-FSU, il convient de revoir la certification des formateurs par une rénovation du CAFIPEMF ancré dans une formation universitaire. Mais il est aussi indispensable de permettre aux maîtres formateurs d'intégrer des équipes pluri-catégorielles de formateurs dans les ESPE. ●



Inspection, pour quoi faire ?

Jugée « stressante » l'inspection ne répond pas aux préoccupations des PE, privilégiant sa dimension sommative plutôt que formative : tout un système à repenser.

En apparence, le système d'inspection actuellement en vigueur ne soulève pas de réprobation générale, mais pas d'enthousiasme non plus. Les enseignants se partagent à 50-50 entre satisfaits et insatisfaits, mais derrière cette égalité parfaite se cachent de lourdes préoccupations (voir graphiques). En réalité, les modalités de l'inspection n'ont quasiment pas bougé depuis une note de service de 1994, rafraîchie en 2013 avec le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Les inspecteurs doivent tout à la fois contribuer à l'amélioration de l'enseignement, à l'évaluation de l'enseignant, à la gestion des ressources humaines, et au contrôle de conformité des programmes. De leur côté,

les PE déplorent la lourdeur de plus en plus prégnante des tâches administratives liées à la préparation de leur évaluation.

Mais les enseignants eux-mêmes doivent clarifier leur point de vue. Ils sont très critiques face à cette évaluation, mais restent attachés à une évaluation de leur travail leur permettant de bénéficier d'un retour sur leurs pratiques professionnelles. La note reste à ce jour le seul indicateur permettant une reconnaissance de leurs compétences professionnelles. C'est un peu court. De plus, les règles de notation varient d'un département à l'autre et parfois même au sein d'un même département. Ces discordances génèrent des inégalités entre enseignants suivant le territoire dans lequel ils exercent. Des règles transparentes, communes à tous s'avèrent nécessaires pour établir une égalité de traitement entre tous les PE.

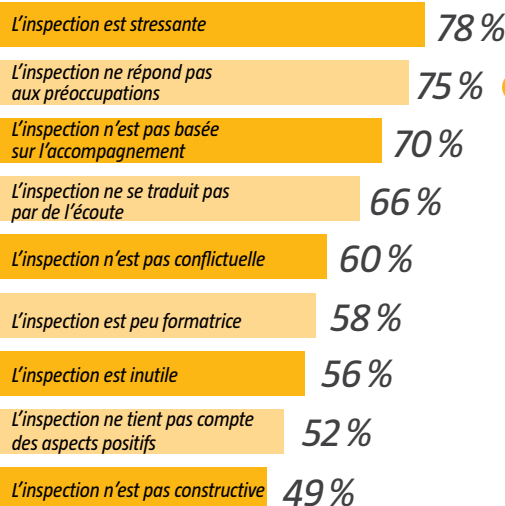
Pour le SNUipp-FSU il faut aller plus loin. Déconnecter note et déroulement de la carrière de l'inspection professionnelle lèverait pas mal de ces ambiguïtés. Reste ensuite à définir une procédure qui servirait davantage le développement professionnel pour privilégier les aspects formatifs et non plus sommatifs, dans l'intérêt des élèves.

Un rapport sans nuances de l'IGEN

« L'insatisfaction procurée par le système actuel d'évaluation des enseignants mérite que l'on remédie rapidement à ses principaux dysfonctionnements et que l'on tende à en améliorer l'efficacité et le caractère formatif. » Dans un rapport publié en avril 2013, l'IGEN se montre très critique envers l'inspection. L'inspection générale estime que le système n'améliore pas la qualité de l'enseignement au bénéfice des élèves « faute de suivi et d'accompagnement ». Pour elle, l'inspection « n'aboutit pas de façon équitable à une valorisation en terme de notation et donc d'avancement » et enfin, pour ce qui est de la gestion des ressources humaines, elle indique que « le système est estimé inéquitable, injuste et peu transparent ». Le rapport invite l'institution à « améliorer l'existant sans attendre ». •

82%

C'est le nombre d'enseignants du primaire estimant que leurs rapports avec la hiérarchie, inspection ou ministère, sont purement administratifs (Harris interactive).



PE-HIÉRARCHIE : LA MÉTÉO N'EST PAS AU BEAU FIXE

Êtes-vous satisfaits de vos rapports avec la hiérarchie ?



TRÈS SATISFAITS

2%



SATISFAITS

35%



PLUTÔT PAS SATISFAITS

42%



PAS DU TOUT SATISFAITS

20%



NE SE PRONONCENT PAS 1%

(Enquête Harris Interactive, août 2014).

UN EXERCICE TRÈS PRÉOCCUPANT

La proportion d'enseignants insatisfaits du mode d'évaluation de leur travail est importante, même si cette dernière n'est pas conflictuelle dans la majorité des cas. (Enquête Harris Interactive, août 2014).



© MIRA / NAA

« Enfin se préoccuper de ceux qui font l'école. »

SÉBASTIEN SIHR
Secrétaire général du SNUipp

Ces dernières années, vous avez mené une campagne pour obtenir la priorité au primaire, maintenant reconnue par le gouvernement. Vous n'avez pas l'air satisfait ...

SS. C'est qu'il y a un décalage entre ce qui était affiché et ce qui est aujourd'hui vécu. Nous ne pouvons nous satisfaire de la tournure des événements. Nous souhaitons ardemment que l'école réussisse. Personne ne peut accepter que notre système éducatif laisse 150 000 jeunes sans qualification sur le bord du chemin. Plus que jamais notre école a besoin de transformations. Mais, on ne peut pas réformer n'importe comment. Or, en imposant une réforme des rythmes contestée, et peu financée, le ministère n'a pas traité les sujets prioritaires de la lutte contre les inégalités. Et la priorité, c'est ce constat partagé aujourd'hui : les enseignants ont des classes trop chargées, font beaucoup d'heures, ne bénéficient plus de formation continue et sont mal payés. Les enseignants sont insuffisamment reconnus comme des professionnels, on les assomme de circulaires, d'ordres et de contre-ordres, avec des modalités d'inspection

qui restent largement inadaptées. Transformer l'école, c'est aussi changer tout cela !

Il ne fallait pas toucher aux rythmes que tout le monde jugeait inadaptés ?

SS. Pas comme cela en tout cas. Cette réforme est avant tout une

« Attention à ne pas demander aux enseignants de tout réinventer. »

réforme du périscolaire. Elle repose sur les capacités matérielles et financières inégales des communes au moment même où l'État baisse leur dotation. Résultat, les écoles vivent une grande diversité de situations synonyme d'inégalités. Ici des projets intéressants avec de réelles activités pour les enfants, et c'est tant mieux. Ailleurs des projets décevants, et même des organisations défectueuses. On ne peut donc se satisfaire d'une réforme qui ne profite pas à tous les élèves de toutes les

écoles et qui est particulièrement problématique en maternelle quand des enfants de 2 à 5 ans passent une partie de l'après-midi dans une garderie bruyante et surpeuplée. La situation ne peut rester en l'état. Des évolutions sont nécessaires aussi bien du côté du cadre réglementaire que du côté de la pérennisation des financements.

Vous parlez du périscolaire. Mais, la réforme, c'est aussi pour favoriser les apprentissages à l'école...

SS. Je vous parle du périscolaire car sa qualité a un impact direct sur le temps scolaire et les conditions professionnelles des enseignants. Tant mieux quand les élèves sont plus attentifs le matin. Mais soulignons également le fait que dans le même temps certains sont aussi énervés et fatigués en fin de

semaine ; surtout quand le périscolaire n'est pas adapté. Alors, soyons sérieux. La 5^e matinée n'est pas le remède miracle aux difficultés d'apprentissages des élèves. Je suis d'ailleurs stupéfait d'entendre la ministre affirmer sans preuve à l'appui que les élèves de CP ont 3 semaines d'avance en lecture grâce aux nouveaux rythmes. Avant de s'aventurer dans des conclusions hasardeuses, la ministre serait bien inspirée de lancer une étude robuste et approfondie sur le sujet. Les parents ont entendu ses déclarations. Au final, c'est encore un peu plus de pression qui retombe sur les épaules de l'école.

Les difficultés de l'école ne sont que dans l'école ?

SS. L'école n'est pas hors-sol. Elle est touchée par la nervosité et les crispations de notre société. Le climat social de crise résonne fortement. Une récente étude confirme qu'un jeune sans diplôme est 5 fois plus exposé au chômage qu'un titulaire d'un diplôme d'études supérieures. Cette crise, c'est également celle de la confiance en l'avenir. De plus en plus, l'école





« Il faut un effort sans précédent sur la formation continue. »

devient le réceptacle de l'angoisse et des difficultés sociales de certaines familles. Et les enseignants se retrouvent bien seuls en première ligne. Tout cela pèse sur nos conditions de travail notamment quand vous avez plus de 25 élèves dans votre classe ou un élève en situation de handicap et pas d'AVS...

Est-ce à dire finalement que l'école est condamnée à l'impuissance ?

SS. Bien sûr que non. Mais, admettons aussi que l'école ne fera pas de miracle toute seule. Il est nécessaire d'agir aussi sur son environnement, l'emploi, l'accès à la santé, à la culture, au logement, avec le soutien de services publics revivifiés. Dans le même temps, chacun sait bien qu'on n'améliorera pas nos résultats si on ne développe pas des politiques fortes là où se concentrent les difficultés sociales et scolaires. À ce titre, le nouveau plan pour l'éducation prioritaire annoncé pour la rentrée 2015 ne doit pas être un rendez-vous manqué. Le collègue ne peut pas être la seule référence. Nous venons d'intervenir auprès de la ministre pour qu'on tienne compte des écoles primaires scolarisant des publics défavorisés mais qui ne dépendraient pas d'un collègue REP+ ou REP. Elles doivent aussi bénéficier de moyens spécifiques comme un « plus de maîtres que de classes » par exemple.

Les enseignants jouent quand même le rôle principal...

SS. Oui. Mais ils ne sont pas des super héros. Pour aider les élèves à réussir, il faut leur permettre de bien faire leur métier et améliorer

leurs conditions de travail, c'est l'urgence aujourd'hui! Tout cela impose que l'on y consacre les moyens nécessaires avec un budget à la hauteur de cet enjeu.

Notre école primaire a accumulé tellement de retard en matière de taux d'encadrement. On ne change pas l'école sans celles et ceux qui la font vivre, les enseignants sont une chance pour l'école. Notre école est le théâtre d'annonces intempestives ou d'injonctions contradictoires. Réduire l'échec scolaire ne s'obtiendra pas en un jour. Il serait donc temps de dégager des priorités lisibles, cohérentes et de s'y tenir.

Comme quoi par exemple ?

SS. Comme la formation continue qui est en totale déshérence actuellement. Et ce n'est pas Magistère qui va révolutionner la donne. Demain, des nouveaux programmes arrivent à l'école. C'est une bonne chose mais attention à ne pas encore demander aux enseignants de tout réinventer. Non seulement nous demandons qu'ils bénéficient de documents pédagogiques qui les aident à travailler dans leurs classes mais il faut faire un effort sans précédent sur la formation continue. Réactualiser ses connaissances, être professionnellement outillé devrait être une réalité banale pour notre métier et pour tous les enseignants. Tout cela nécessite de profondes améliorations des ESPE.

Les ESPE, les écoles pour la formation initiale et continue ne sont pas à la hauteur ?

SS. Actuellement, les ESPE sont à la peine notamment pour former des enseignants du primaire. Pour inverser la tendance, il faudrait impulser une nouvelle politique. Nous mettons sur la table une proposition. Nous demandons que la ministre commande de nouvelles

recherches sur les apprentissages du primaire en y associant des équipes d'écoles volontaires. Ce serait l'occasion de renouveler des savoirs professionnels pour les formations mais aussi d'offrir des voies de promotions aux enseignants des écoles qui se verraient offrir l'occasion d'entrer à l'université et dans les ESPE.

Vous insistez aussi sur les salaires.

SS. Et pour cause. En plus du gel du point d'indice qui rabote le pouvoir d'achat de tous les fonctionnaires, le salaire des enseignants du primaire est décroché de leurs homologues européens ou même français du second degré. Il est temps de combler le fossé. La ministre ne peut pas dire qu'elle veut favoriser les collaborations professionnelles entre les enseignants des écoles et du collège à travers le conseil école-col-

Les élections professionnelles ont-elles un poids pour l'avenir de l'école ?

SS. Oui. Même si tout le monde n'en est pas convaincu. Le pays doute du politique, des institutions et même de la représentativité. Les syndicats ne sont pas à l'abri de ce climat. Ce n'est pas forcément une mauvaise chose. Le syndicalisme doit constamment se remettre en question afin de répondre aux préoccupations de chacun tout en défendant des valeurs pour toutes et tous. En faisant le pari d'un syndicalisme de proximité, à l'écoute tout en conjuguant contestation et propositions, le SNUipp-FSU a toujours été à part. On consulte régulièrement nos collègues sur les grands sujets, on ouvre le métier à la recherche (universités d'automne, colloques ...), on recherche l'unité et l'adhésion

« Le salaire des PE, c'est un dossier prioritaire. »

lège, ou le nouveau cycle III, et maintenir des inégalités salariales et de carrière entre ces personnels recrutés au même niveau. Par notre campagne d'opinion, nous sommes à l'origine de la création de l'ISAE de 400 euros par an. Il faut maintenant aller plus loin. Lors d'une rencontre mi-septembre, la ministre nous a dit que la revalorisation de l'ISAE était une perspective de son ministère. Nous souhaitons un engagement ferme avec un calendrier actant la parité de l'ISAE sur l'ISOE du second degré. C'est un dossier prioritaire pour nous.

du plus grand nombre... En fait, le vote des enseignants aux élections professionnelles nous donne la légitimité d'intervenir dans le débat public. Ce qui est certain, c'est que si nous ne prenons pas la parole, nous n'avons aucune chance d'être entendu. On ne peut pas ranger au placard nos sujets prioritaires comme les salaires et les conditions de travail ou laisser à d'autres le soin de nous expliquer ce qui est bien pour l'école et pour nous. Il faut voter!

PROPOS RECUEILLIS PAR JACQUES MUCCHIELLI



© TROISIERS / ANJA

Changer le rapport à la culture écrite

De nombreux élèves – notamment de milieux populaires – rencontrent des difficultés en lecture. Or, une maîtrise insuffisante de l'écrit hypothèque l'accès aux autres apprentissages et entrave l'autonomie. Qu'est-ce qui est à l'origine de ces difficultés ? Accéder à la culture écrite exige de se décentrer par rapport au langage et de recomposer sa pratique langagière usuelle. Quelles pistes facilitent l'accès à cette culture écrite, clé majeure pour démocratiser l'école ?

Situations d'écriture, les cinq premières minutes

« L'écrit est un outil pour communiquer et exprimer sa pensée. Il est utile pour soi-même comme pour s'adresser aux autres » explique Bruno Hautin, enseignant en CM2 à l'école Vlamincq de Chartres. Ainsi, en mathématiques, en sciences ou en arts visuels, il va régulièrement proposer à ses élèves de courtes situations d'écriture individuelle avant une « mise en groupe ». Quinze minutes au cours desquelles chacun doit exposer sa démarche sous la forme d'un écrit structuré : résolution de problèmes, expérimentation ou lecture d'un récit. « Lors des cinq premières minutes, il est interdit de parler » afin d'éviter « l'effet leader » et « d'obliger les enfants les plus performants à prendre en compte la pensée de

l'autre » explique Bruno. Chaque élève rédige ainsi un texte ou un schéma avec ou sans l'aide de l'enseignant « afin qu'il soit lu et compris par un pair ». Durant cette phase, les textes circulent, ce qui favorise un « conflit socio-cognitif silencieux généré par la confrontation à la lecture de la pensée de l'autre mise par écrit ». Vient ensuite un moment de débat collectif de cinq minutes qui sera suivi d'une autre phase dédiée à la rédaction de la pensée collective : les cinq dernières minutes... « Dans ma classe tout le travail de synthèse des séances est principalement fait par les élèves eux-mêmes. Cela prend beaucoup de temps mais c'est aussi un outil d'évaluation pour le maître, de clarification et d'auto-évaluation pour l'élève » analyse Bruno pour qui « ce temps en apparence perdu est en réalité un temps gagné ».



© MIRA / ANSA

« La maîtrise de l'écrit pour s'émanciper »

JACQUES BERNARDIN

Docteur en sciences de l'éducation associé à l'équipe Circeft-ESCOL (Université Paris 8) et formateur à l'IUFM Centre Val de Loire (Université d'Orléans-Tours) jusqu'en 2011, Jacques Bernardin est actuellement président du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN). Cet ancien instituteur est spécialiste de l'entrée dans l'écrit à l'école et ses domaines de recherche portent principalement sur les rapports entre origines sociales et institution scolaire. Il a notamment publié en 1997 « Comment les enfants entrent dans la culture écrite », (Retz) et plus récemment « Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires » (De Boeck, 2013).

Qu'entendez-vous par culture écrite ?

JB. Outre les supports écrits dans leur pluralité, cela comprend à la fois la maîtrise du code graphique dans sa dimension de pluri-système, des pratiques langagières particulières comme la lecture et l'écriture, mais aussi un mode de pensée spécifique, à la fois convoqué et rendu possible par ces outils. En effet, l'écrit facilite la pensée réflexive en médiatisant le rapport au réel, à l'égard de l'expérience, des autres ou de soi-même, aide à rompre avec le rapport d'usage à l'égard des objets considérés, permet d'avoir un regard distancié sur l'ordre des choses.

Quels sont les enjeux d'une maîtrise de l'écrit pour les élèves ?

JB. Pour un jeune enfant, la maîtrise de l'écrit est un moyen de s'emparer des pouvoirs de l'adulte et de s'émanciper. L'accès libre et autonome aux savoirs devient envisageable, mais aussi la possibilité de s'exprimer avec davantage de portée qu'avec l'oral, d'accéder à un autre niveau de rationalité critique. Dans le cadre scolaire, les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment le lire-écrire sont barrés dans l'accès à l'ensemble des autres apprentissages, condamnés à n'en percevoir qu'une fraction ou à passer à côté des attendus. De la capacité à s'emparer d'une consigne jusqu'au travail personnel, tout est alors rendu difficile. Et ces compétences élargies en

matière d'écrit sont de plus en plus requises au fil du cursus scolaire : faire des recherches, rédiger des comptes-rendus, donner son point de vue, faire des synthèses...

Qu'est-ce qui y fait obstacle ?

JB. Un certain nombre d'enfants n'ont pas les mêmes initiations que d'autres. Ceux qui ont des parents lettrés depuis parfois plusieurs générations ont de multiples occasions de faire usage de l'écrit. Ils voient leurs parents faire et sont fréquemment sollicités pour lire et écrire. Il n'en va pas de même chez d'autres enfants qui n'ont pas perçu tout le pouvoir émancipateur de l'usage de l'écrit et qui peuvent douter de son importance ou le restreindre à certaines fonctions. Quand ils arrivent à l'école certains ont déjà plongé dans le grand bain quand d'autres sont toujours sur le rivage.

Quels déplacements cela suppose chez les enfants qui n'ont pas bénéficié de ce bain culturel ?

JB. Pour accéder au code écrit, comme pour faire de la grammaire, il faut mettre la langue à distance. Beaucoup d'enfants peinent à sortir d'un rapport d'usage du langage où celui-ci

« s'oublie » dans les situations. Qu'ils soient déchiffreurs malhabiles ou excessifs, souvent passifs face au texte, ils passent à côté de la compréhension. Or, c'est le lecteur qui faire vivre le texte, met les indices en relation, veille à la ponctuation, est attentif aux détails... Côté écriture, il faut anticiper les risques d'incompréhension, d'ambiguïté, faire des relectures pour réaménager son texte afin qu'il soit cohérent et pertinent par rapport à la situation. Les élèves qui

« Quand ils arrivent à l'école certains ont déjà plongé dans le grand bain tandis que d'autres sont toujours sur le rivage. »

nous préoccupent produisent des textes souvent mal bâtis, peu cohérents et relisent rarement.

Comment motiver ces élèves ?

JB. Tout d'abord en les ouvrant à une pluralité de supports. Ce qui caractérise leur rapport à l'écrit c'est le goût pour les histoires auxquelles on peut s'identifier. Ça ne veut pas dire y réduire nos propositions. Mais on aurait intérêt à s'appuyer sur les pratiques des milieux populaires afin que les élèves rencontrent quelque chose de leur univers familier à l'école. Par ailleurs, on ne fait pas suffisamment écrire les élèves :

récits de vie, comptes-rendus, poésies, synthèses servant la mise en ordre des pensées... Ils sont très fiers d'avoir produit un écrit : un album collectif ou un courrier qui a convaincu une grand-mère de venir témoigner de son expérience en classe. Par expérience, quand l'écriture est fréquente, elle a des effets « boule de neige » et devient source de jubilation. Le principal moteur pour continuer d'apprendre, c'est le sentiment de faire des progrès et de croître en maîtrise.

Quelles pratiques mettre en œuvre dans les classes ?

JB. Toutes les enquêtes le montrent : le souci ne vient pas de la maîtrise du code mais de la compréhension. Un rapport de l'IG sur la mise en œuvre des programmes dès 2008 confirme qu'on a poussé les enseignants à renforcer les apprentissages du côté des techniques et des mécanismes, mais au risque de négliger les compétences expertes. A ce jeu là, seuls les élèves maîtrisant déjà les codes de l'école peuvent s'en sortir. L'écrit pourrait être davantage exploré dans toutes ses fonctions : d'aide mémoire, de communication, d'expression, de structuration de la pensée... Enfin, mutualiser les stratégies, en faire des objets d'échanges, aide puissamment les élèves les plus démunis. La classe devient un fructueux chantier de réflexion et de ressources pour avoir des idées sur « comment faire ». **PROPOS RECUEILLIS PAR VINCENT MARTINEZ**



© CLÉRENCE BORDINEZ / ANSA

Développer des stratégies pour l'orthographe

Une étude exploratoire menée par Greta Pelgrims, Sylvie Cèbe et Catherine Martinet fait apparaître qu'à la fin du CM2 les élèves les plus performants copient deux fois plus vite que les autres et font beaucoup moins d'erreurs. C'est pour réduire ces différences d'efficacité que les trois chercheuses ont conçu *Scriptum*, un manuel scolaire qui vise deux objectifs complémentaires : faire apprendre et automatiser les procédures qui permettent de copier vite et sans erreur et enseigner plusieurs stratégies utiles pour mémoriser l'orthographe lexicale.

S'entraîner à la mémorisation orthographique

Enseignante à l'école Pré-Picot de Genève, Anne-Marie Putton a participé à l'élaboration de *Scriptum* (voir ci-contre) dans sa classe spécialisée. Pendant un an, elle a testé des modules auprès d'élèves âgés de 6 à 13 ans rencontrant des difficultés d'apprentissage. L'occasion pour ses auteurs de perfectionner un outil pédagogique destiné à être utilisé clé en main par les enseignants : « après chaque séance nous échangeons sur la pertinence du matériel, sur la durée des phases de travail... » explique Anne-Marie. Mais aussi l'occasion pour les enseignants de prendre en main un outil innovant. « Actuellement, il existe peu de moyens d'enseignement pour travailler l'orthographe à proprement parler. C'est très nouveau » s'enthousiasme Anne Marie qui précise

que « dans *Scriptum*, on est vraiment dans l'explicitation de la règle orthographique et on ne cherche pas seulement à mémoriser l'orthographe de chaque mot ». Et puis l'outil s'attache à donner des stratégies aux élèves. Par exemple, « pour se souvenir des mots dans lesquels il y a « œ », les élèves dessinent le pirate qui a un œil ouvert (le o) et un œil fermé (le e) » décrit l'enseignante : « ensuite, quand les élèves sont confrontés au mot « œil » ils pensent au pirate et savent immédiatement l'écrire ». D'autres séquences proposent de travailler sur la copie ou le lexique et de développer des stratégies qui permettent de fixer l'orthographe sur le long terme. « C'est plus efficace que d'apprendre par cœur des mots dont les élèves oublient rapidement l'orthographe » souligne Anne-Marie.



© MIRA / NA&A

« Copier, pas si facile ! »

CATHERINE MARTINET

Docteure en psychologie cognitive, Catherine Martinet est Professeure formatrice à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Suisse). En collaboration avec Sylvie Cèbe, maîtresse de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand et Greta PELGRIMS Professeure associée à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, elle élabore actuellement un outil didactique (Scriptum) centré sur l'apprentissage explicite des procédures de copie rapide et l'acquisition de stratégies de mémorisation de l'orthographe.

Qu'entendez-vous par activité de copie ?

CM. L'activité de copie correspond à toute situation dans laquelle on doit transporter une information visuelle écrite d'un support à un autre. Du tableau à l'ardoise par exemple. Contrairement à une idée reçue, c'est une activité cognitivement complexe. Copiez la phrase suivante «*Kopiera, inte så lätt!*» écrite au tableau et vous vous apercevrez rapidement que cela peut être difficile. Il vous faudra décoder le texte - en suédois! - garder en mémoire le premier mot, ou la première syllabe, le copier - sans oublier la majuscule! - regarder à nouveau le tableau, repérer où vous vous étiez arrêté dans le texte, encoder le deuxième mot, l'écrire et ainsi de suite jusqu'à la fin de la phrase, sans oublier le point d'exclamation. Copiez à présent la même phrase en français «*Copier, pas si facile!*»: une seule prise d'information vous permet de la retenir dans son intégralité et de la copier. C'est bien parce que vous avez automatisé le décodage, les gestes d'écriture, les conversions grapho-phonologiques et que vous avez mémorisé l'orthographe spécifique de nombreux mots que vous pourriez penser que la copie est une activité simple!

L'analyse des questionnaires portant sur la copie et son enseignement que les enseignants de l'université d'automne du

SNUipp ont accepté de renseigner en 2012 a montré qu'ils étaient très au clair avec les objectifs que la copie permet de travailler: d'abord faire acquérir puis automatiser les gestes d'écriture, puis mémoriser l'orthographe lexicale et enfin garder la mémoire d'une leçon, d'une poésie. Selon les membres de l'Observatoire National de la Lecture et un rapport de 2005 de l'IGEN, c'est le premier

« L'un des meilleurs moyens de fixer dans la mémoire la forme orthographique des mots. »

objectif qui est le plus observé en classe, tandis que la copie devrait aussi être «*envisagée comme l'un des meilleurs moyens de fixer dans la mémoire la forme orthographique des mots*». Il faudrait pour cela que soient véritablement travaillées les stratégies de copie (découpage de l'information de départ lettre à lettre, syllabe à syllabe, en morceaux de mots récurrents, en groupes de mots, etc.; mise en mémoire du morceau découpé: restitution écrite; contrôle). C'est donc pour aider les enseignants, de classes ordinaires, (cycles 2 et 3) et spécialisées, à atteindre cet objectif que nous avons développé, avec Sylvie Cèbe et Greta Pelgrims, un nouvel outil, Scriptum, qui vise à apprendre

aux élèves les procédures efficaces pour copier vite et bien et pour mémoriser l'orthographe.

A-t-on évalué ses effets sur les apprentissages ?

CM. Peu de recherches se sont intéressées aux effets de la copie. Une étude de 2005 réalisée par une équipe genevoise (L. Rieben et coll.), a cependant montré que des élèves de 5-6 ans qui avaient eu à copier librement une série de mots au cours d'une vingtaine de séances d'entraînement n'obtenaient pas de meilleurs résultats, en dictée, que ceux qui avaient simplement dessiné pendant ce laps de temps. Nous proposerons donc dans Scriptum de faire copier les élèves mais avec un guidage très fort de la part de l'enseignant et un dispositif novateur afin que la copie soit efficace.

Comment les enseignants font-ils pratiquer la copie ?

CM. La majorité des enseignants demande quotidiennement à leurs élèves de copier des écrits plus ou moins longs et évalue cette compétence, notamment via les évaluations nationales. Ils constatent fréquemment que de nombreux élèves copient lentement et de

manière erronée, mais sont souvent démunis sur la manière de leur enseigner la copie. Scriptum devrait les y aider. Ses 8 premières séances sont explicitement centrées sur l'enseignement des procédures de copie efficaces et sur la prise de conscience de l'utilité de ces stratégies. Les 19 séances suivantes visent à faire apprendre aux élèves plusieurs stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale.

Pourquoi plusieurs stratégies ?

CM. Parce que leur emploi dépend à la fois de la nature du mot et des préférences des élèves. Certains vont adorer dessiner la «*bizarrie*» orthographique, d'autres épeler le mot... Qu'importe, si tous comprennent que la mémorisation de l'orthographe d'un mot nouveau oblige à faire un effort et à choisir une stratégie adaptée? Précisons que pour construire cet outil, nous avons sollicité la participation d'enseignants chevronnés qui ont

accepté de tester en classe les premières versions du prototype. Le manuel, modifié en fonction de leurs commentaires et des observations menées

en classe, devrait voir le jour en 2015. PROPOS RECUEILLIS PAR VINCENT MARTINEZ



Remettre les élèves au centre du Monde

La géographie enseignée à l'école semble très éloignée des élèves alors qu'elle est paradoxalement la discipline la plus liée au monde contemporain dans l'enseignement primaire. D'un côté un monde « vécu », de l'autre un monde de mots, de leçons à apprendre, de chiffres à mémoriser, de cartes à reproduire. Afin d'éviter que la géographie scolaire ne tourne en boucle sur elle-même, il faut rapprocher ces deux mondes. Pascal Clerc engage une réflexion sur les évolutions possibles de la didactique de cette discipline où la finalité serait la compréhension du monde par la prise en compte des expériences et des pratiques spatiales des élèves.

Des apprentissages pour devenir acteur du monde

« **R**endre l'élève acteur de ses apprentissages », c'est ce que Xavier Leroux, enseignant à Tourcoing et géographe de formation, poursuit dans sa recherche permanente de situations d'apprentissage qu'il expérimente dans ses pratiques de classe. « *L'un des dispositifs que je propose fréquemment aux élèves pour entrer dans les apprentissages géographiques part de leur vécu et de leur expérience du monde qui les entoure* » explique-t-il. Un jeu de rôles, en quelque sorte, où l'élève peut se mettre à la place d'un acteur de la vie réelle (un élu, un touriste, un guide) qui doit mener une action (aménager un quartier, se déplacer, faire découvrir un lieu) en tenant compte de certaines contraintes (contenter ses électeurs, trouver un trajet optimal, satisfaire le touriste). Pour résoudre ces problèmes, les élèves vont mettre en route des démarches scientifiques trop souvent réservées aux

« sciences dures ». Questionnement, émission d'hypothèses en fonction des contraintes posées. Leur propre expérience va ainsi faire sens avec les apprentissages scolaires visés. Leur monde et celui de la géographie ne font bien alors qu'un seul monde. La géographie doit sortir de l'école et peut s'expérimenter par un peu de terrain. Se rendre compte par exemple de l'évolution d'un territoire avec des éléments tangibles et à plus long terme. « *Sans aller très loin, on peut suivre l'aménagement du quartier où vivent les élèves car certains d'entre eux n'évoluent que dans un triangle maison-école-supermarché* ». Pour lui, si les nouveaux programmes pourraient faire une part plus belle aux thématiques et à une démarche scientifique, ils devront s'accompagner d'une formation continue solide afin de guider les enseignants dans ces nouvelles démarches. « *On peut imaginer former les enseignants à l'environnement où ils travaillent qui est le monde de leurs élèves* » conclue-t-il.



© MIRA / NA&A

« Faire écho à une expérience du monde »

PASCAL CLERC

Pascal Clerc est maître de conférences en géographie à l'Université Lyon 1 Claude Bernard-Espé. Ses thèmes de recherche sont l'histoire et l'épistémologie de la géographie, l'histoire de la géographie scolaire et la didactique de la géographie. Ses dernières publications : L'école aux colonies, les colonies à l'école (Lyon ENS Éditions, 2013). Géographies : Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace (Paris CNED / SEDES, 2012).

À quoi sert la géographie de nos jours ?

PC. Ça sert à comprendre le monde contemporain. On utilise pour cela des concepts relatifs aux espaces. Cela va du très intime, du corps à la totalité de l'espace mondial. Michel Lussault, géographe, a écrit dans *L'homme spatial* que « notre existence est entièrement spatiale ». C'est cette dimension qui est notamment mobilisée par la géographie. Nos spatialités sont individuelles. On se déplace, on se loge, on consomme des produits qui viennent d'ici ou d'ailleurs. Et puis il y a des spatialités collectives. Cela produit des migrations en Méditerranée ou des tentatives de contrôle d'un espace comme avec « l'État islamique » en Syrie et en Irak. Le monde des élèves et celui de la géographie scolaire semblent très éloignés.

Comment les rapprocher ?

PC. Il est nécessaire de les rapprocher pour éviter que la géographie scolaire qui est théoriquement une discipline très liée au monde contemporain ne devienne une sorte de fossile, un savoir auto-référencé, propre à la sphère scolaire, qui tournerait en boucle. Pour beaucoup d'enseignants, il y a une vraie difficulté à penser cette discipline comme une discipline du contemporain, donc du

monde qui est le nôtre à tous et qui est aussi celui des élèves. Comment faire ? Je reprends ce qu'Edgar Morin appelle le principe hologrammatique. Les élèves sont dans le monde mais le monde est aussi dans les élèves. Ce sont des êtres mondialisés d'une certaine manière. Pourquoi ne pas s'appuyer plus fortement sur cette expérience-là pour essayer d'articuler ces deux mondes. Les élèves manipulent des tas d'objets toute la journée, ils portent des vêtements, consomment de la nourriture.

« Une discipline très liée au monde contemporain. »

Tout cela nous dit le monde dans lequel on vit. De même, tous les gamins pour arriver à l'école se déplacent dans l'espace urbain. Cette expérience du monde qu'ont les élèves c'est ce qu'il faut aller questionner chez eux pour leur faire prendre conscience non seulement que le monde est en eux mais qu'ils sont bien dans le monde. Et à partir de ce qu'ils sont eux, interroger des espaces plus vastes.

L'enseignement de la géographie en primaire est très marqué par la description et la mémorisation. Que

préconisez-vous pour améliorer les futurs programmes de géographie ?

PC. Décrire et mémoriser consomme du temps et de l'énergie. Mais la vraie question c'est ce qu'on en fait et à quoi ça sert. Ces activités, utiles, doivent rester des moyens, pas des finalités. L'école doit être un lieu complètement ouvert sur l'extérieur. Les programmes ça n'est pas l'essentiel. C'est avant tout une question de projets et de finalités. Après on choisira la bonne méthode, les bons outils, les bons contenus. Il faudrait avoir des entrées plus conceptuelles, par exemple habiter, se déplacer, consommer et/ou travailler, des questions de société comme les migrations, l'environnement, la mondialisation, les changements climatiques, l'énergie.

Quels nouveaux outils faudrait-il développer et mettre à disposition des enseignants et des élèves ?

PC. Mais qu'est-ce que c'est qu'un outil pour faire de la géographie ? C'est quelque chose qui peut faire écho à une expérience du monde. C'est ce qui va permettre de conduire avec les élèves une réflexion géographique : des étiquettes de vêtements pour identifier les lieux de fabrication, une petite enquête faite à la maison

sur les déplacements familiaux, une cannette de soda pour poser des questions relatives à l'industrie agroalimentaire, à la production, à la consommation, à la

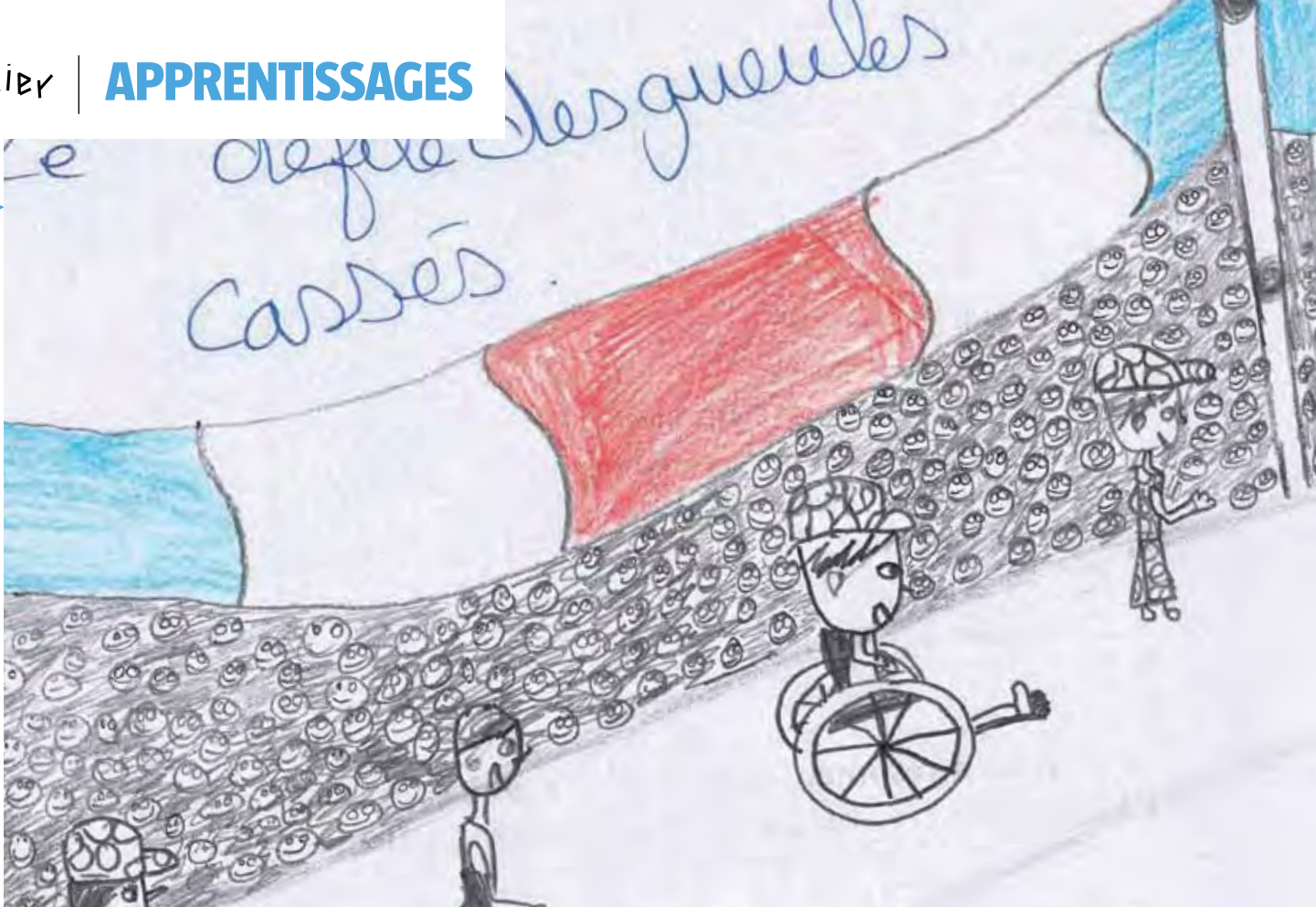
« Une question de projets et de finalités. »

publicité, aux lieux de consommation, aux lieux de production.

Comment faire évoluer la didactique de cette discipline ?

PC. La clé est dans la formation. Il est hallucinant que ce métier d'enseignant se fasse presque sans formation continue. Mais nous, les géographes et les formateurs en géographie, sommes aussi responsables ; nous ne réussissons pas à donner une idée suffisamment claire et cohérente de ce qu'est la géographie contemporaine, de ce que sont ses finalités et des manières de l'enseigner. Comme dans beaucoup de disciplines, les chercheurs n'ont pas assez investi le champ scolaire et les questions d'enseignement. On n'a pas réussi à faire « la main à la pâte », à impulser quelque chose de neuf et de structurant pour les pratiques scolaires.

PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO



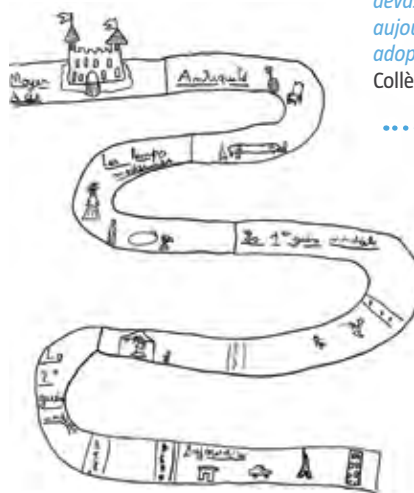
L'histoire de France racontée par les élèves de primaire

Benoît Falaize livre en avant-première à l'université d'automne le fruit de ses travaux sur une enquête* menée par une équipe de l'Université Lyon-2 sur l'histoire nationale. 1 877 productions d'écrits d'élèves à la sortie du CM2 qui nous renseignent sur ce que savent les élèves à la fin du primaire. La consigne « Raconte l'histoire de France » permet aux enfants de dire leurs représentations, leurs savoirs et aussi leur interprétation de l'histoire nationale. Ces récits d'élèves racontent comment l'école primaire investit ces sujets, aborde l'histoire nationale. Ils sont également le témoignage des pratiques effectives de classe.

« Ça commence par une éruption volcanique qui forme une petite île. Personne ne vivait sur cette île. Un jour le Roi Soleil lui donne le nom de l'île Bourbon est là on a komensé à venir sur l'île. Peu après ils commencent à faire venir des esclaves de Madagascar et d'Afrique, et cela qui a formé l'île de La Réunion, on peut dire l'île métissée. » SUZY, Collège Beauséjour de Sainte-Marie, La Réunion.



« Deux grandes guerres éclatent et les crises économiques dévastent les pays européens pour finalement arriver à aujourd'hui où quasiment tout le monde a pratiquement adopté la démocratie. » DOMINIQUE, Collège Simon Vinciguerra, Bastia, Corse.



« Pendant la deuxième guerre mondiale il fallait que les juifs se cachent dans leurs caves pour ne pas être découverts par les allemands, l'armée d'Hitler. S'ils étaient découverts, les allemands les déportaient dans des camps de concentration. On a retrouvé le journal d'Anne Frank qui parlait de comment ça se passait pendant la guerre. Mais la France a aussi eu des moments poétiques, à l'époque du roi Louis XIV, Jean de la Fontaine a écrit de nombreuses fables (354). Exemple : Le corbeau et le renard, œuvre très connue ou alors le lièvre et la tortue, connue pour sa morale : Rien ne sert de courir, il faut partir à point. » ÉMILIE, Collège Albert Camus, Vierzon, Cher.

*La Fabrication du commun – Récits de l'histoire nationale par les élèves, recherche dirigée par Françoise Lantheaume, Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP) (EA 4571) (Lyon 2, IFE-ENS, UJM Saint-Étienne).



« Une histoire qui donne un sens au présent »

BENOÎT FALAIZE

Agrégé et Docteur en histoire, auteur d'une thèse sur « l'évolution de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire, de la Libération à nos jours, débats et pratiques pédagogiques », Benoît Falaize enseigne à l'Institut d'éducation de l'Espé de Versailles. Il a été chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique et travaille sur la didactique de l'histoire et l'histoire de l'enseignement de l'histoire. Il travaille aussi sur la construction du temps à l'école primaire.



© MIRA / NAJA

Vous venez de mener une enquête sur ce que savent les élèves de l'histoire de France à la fin de l'école élémentaire, quelles sont vos principales observations ?

BF. Pour le primaire, il s'agit d'un matériau unique en son genre : 1 877 récits d'élèves entrant en 6^e ont été enregistrés, dépouillés et analysés. Trois grands points ressortent nettement. D'une part, le fait que la République et la démocratie constituent une fin de l'histoire. Les récits d'élèves disent une histoire qui donne un sens au présent. Sur le modèle : « *avant il y avait des rois et aujourd'hui des présidents* » et cela change tout. D'autre part, ils élaborent un panthéon scolaire très légèrement renouvelé. Les héros sont assez conformes avec les grands personnages de l'histoire nationale traditionnelle, mais avec l'irruption de la figure d'Hitler. Enfin, et en lien, les récits produits par les élèves disent l'omniprésence de la guerre. La guerre

est dite sous toutes ses formes, des Gaulois contre les Romains aux guerres plus contemporaines, et notamment les deux guerres mondiales. La violence du XX^e siècle est particulièrement décrite.

Que nous dit cette étude de la manière dont l'école élémentaire aborde l'enseignement de l'histoire ?

BF. Majoritairement, les savoirs des élèves viennent de l'école. Même si d'autres moyens appa-

raissent, comme les discussions en famille, les livres de jeunesse ou encore le cinéma. Par-delà les difficultés professionnelles des maîtres, l'école élémentaire en France semble parvenir à donner aux élèves des repères à la fois

« Majoritairement, les savoirs des élèves viennent de l'école. »

appelle par convention « *le roman national* », c'est-à-dire l'histoire traditionnellement enseignée de la France avec ses héros, ses événements majeurs, ses dates de référence, survit encore dans des pratiques de classe et les conceptions générales de l'enseignement à l'école élémentaire. Autre enseignement, les récits d'élèves analysés traduisent aussi, et indiscutablement, leur appartenance à des éléments de structures narratives déjà connus. On sait, depuis l'école maternelle, redire une histoire et ce qu'est une histoire. À la différence qu'ici, il s'agit d'une histoire vraie. Une majorité d'élèves sont manifestement capables de resti-

tuer des éléments de connaissances de l'histoire nationale, signifiant qu'ils ont construit une conscience historique singulière, tout en réinvestissant les modalités d'un récit.

De nouveaux programmes sont à l'étude pour l'école élémentaire. Comment verriez-vous ceux pour l'histoire ?

BF. Humbles, précis, faisables surtout, explicites pour chacun, en donnant des indications de différentes démarches dans des documents d'application de qualité. Des programmes moins nationalo-centrés que ceux de 2008, c'est certain. Surtout, il faudrait des indications claires qui donnent le goût de l'histoire aux élèves, tout en maintenant l'exigence de sens, essentielle à la discipline, une manière de comprendre le monde dans lequel on vit, à l'aune de l'histoire : une urgence du passé en somme, une urgence à se situer dans ce monde troublé, loin des stéréotypes, des idées toutes faites et parfois éloignées des valeurs de l'école, de la République et de la démocratie.
PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCIS BARBE

« Les récits produits par les élèves disent l'omniprésence de la guerre. »

raissent, comme les discussions en famille, les livres de jeunesse ou encore le cinéma. Par-delà les difficultés professionnelles des maîtres, l'école élémentaire en France semble parvenir à donner aux élèves des repères à la fois



« Plus tard, il va y avoir le règne de Charles VII (un fou) et en même temps, la guerre de cent ans avec Jeanne d'Arc (morte sur un bûcher, les habitants croyaient que c'était une sorcière). Jeanne d'Arc, avant de mourir, alla délivrer Orléans et mena les troupes pour aller faire la guerre. Plus tard, la renaissance. Tout commence, les grands peintres apparaissent et la dynastie des rois est très répandue. Les villageois payent des taxes sur le sel et sur plein d'autres choses. L'église est très riche. Les clergés aussi. Il y a beaucoup de familles pauvres. »

GILLES, Collège Charles Péguy, Palaiseau, Essonne.



Ouvrir l'école des maths à tous les élèves

Pour l'universitaire Joël Briand, faire des mathématiques à l'école ne se limite pas à l'acquisition d'un certain nombre de contenus. Parce qu'elles développent l'intelligence, qu'elles obligent à raisonner et à argumenter, qu'elles sont un outil indispensable pour lire le monde qui nous entoure, les mathématiques ont leur place à l'école dès la maternelle. Encore faut-il se pencher de près sur la didactique de la discipline et les démarches à proposer aux élèves. Une réflexion bien engagée à l'école élémentaire Bourran de Mérignac où l'on fait des maths avec rigueur et enthousiasme.

À l'école Bourran de Mérignac, les maths, ça compte !

« 9 589 080 ! » Alexis claironne le nombre présenté par sept de ses camarades qu'il vient de parvenir à lire sans erreur. Dans le CE2 de Marie Claude Ortega, quand on joue aux « compteurs fous », il n'est pas exclu de se laisser emballer par l'enthousiasme d'apprendre. Alexis a bien été aidé par les compteurs regroupés par 3 et par des tabourets symbolisant la coupure des millions, milliers et centaines. La maîtresse invite ensuite ses élèves à réfléchir à une situation-problème : « J'ai dépensé 14 euros en utilisant des pièces de 1 et de 2 euros. J'ai utilisé 10 pièces. Comment ai-je fait ? » Pour Marie-Claude c'est la démarche qui compte et la manière qu'a chaque élève de l'expliciter sur sa feuille puis à ses camarades devant le tableau numérique. Si le moment est ludique, on n'oublie jamais de repréciser avec

rigueur ce qu'on est en train d'apprendre. Même démarche pour Marie-Pierre Lubbers, la maîtresse du CP, qui propose en ce début d'année des activités de comparaison des nombres et de repérage sur la file numérique. Ce matin, Maude et Mathilde sacrifient au rituel quotidien et doivent placer 26 et 29 représentés par des barres de 10 et des jetons sur une file numérique vide où seules sont repérées les dizaines. Bien sûr c'est la classe qui valide, en argumentant, le travail des deux fillettes. Les deux maîtresses sont d'accord : les maths à l'école, ce n'est pas une nouvelle leçon par jour mais bien des activités cohérentes, reposant sur une répétition qui rassure les plus fragiles, qui jour après jour consolident les apprentissages numériques et la capacité à raisonner de leurs élèves.



© DR

« Construire de façon conjointe numération et opérations »

JOËL BRIAND

Joël Briand est maître de conférences en mathématiques à l'Université de Bordeaux. Il a été chargé pendant de nombreuses années de la formation des enseignants du premier et du second degré à Bordeaux. Ses recherches portent notamment sur l'enseignement des mathématiques à l'école primaire, particulièrement sur la construction du nombre. Co-auteur de la série Euro-Maths (Hatier), il travaille avec des enseignants de primaire à l'élaboration d'outils et de démarches mettant en œuvre ce qu'il appelle l'apprentissage par adaptation.



À quoi servent les mathématiques à l'école ?

JB. On ne peut bien sûr faire l'économie de l'acquisition par les élèves de contenus nécessaires à la vie quotidienne. Mais la pratique des mathématiques, comme celle des sciences en général, devrait être aussi un moyen d'éduquer au travers d'un certain nombre de pratiques et d'attitudes : écoute de l'autre, remise en cause d'a priori, médiation par la parole ou l'écrit, argumentation, réfutation d'hypothèses... Cette façon de concevoir l'enseignement des mathématiques est partagée par une grande partie de la communauté scientifique internationale et elle est loin d'être réservée à une élite. Actuellement, dans certains collèges, des élèves ne peuvent pas admettre que l'on puisse faire des hypothèses différentes dans une classe : « t'as qu'à nous dire ce qui est vrai » disent-ils au professeur. Ceux-là sont déjà des consommateurs de mathématiques. Les débats souhaités par des professeurs dans leurs classes dégénèrent parfois car débattre ne fait plus partie des pratiques sociales habituelles de certains. Pour autant, faut-il renoncer à concilier acquisition de contenus et réelle pratique mathématique ? L'école primaire a de mon point de vue un rôle essentiel à jouer à condition que les professeurs y soient encouragés et aidés.

Quand et par quoi faut-il commencer ?

JB. Dès l'école maternelle, mais les projets 2014 n'osent toujours pas parler de « mathématiques ». S'il s'agit de permettre aux élèves d'« organiser et prendre des repères », il est tentant de le faire par une simple imprégnation culturelle. Les premiers nombres par exemple sont tellement culturellement connus qu'il semble que leur construction paraisse aller de soi et que leur enseignement puisse se réduire

« Éduquer au travers d'un certain nombre de pratiques et d'attitudes. »

à leur présentation en vue d'une familiarisation, d'une imprégnation. « Mon enfant sait compter jusqu'à 30 » dira fièrement un parent d'élève de maternelle. C'est ignorer que leur construction se fonde sur une genèse, celle des grandeurs depuis la toute petite enfance, puis passe par une appropriation progressive d'ensembles de signes, de règles, de modes de raisonnement. Cela suppose donc, pour le professeur, de proposer dès l'école maternelle des situations où les premiers nombres et leur désignation constitueront la solution optimale au problème posé aux élèves. On parle alors de situation d'apprentissage par adaptation. Il s'agit donc bien

d'une activité mathématique dont le but est l'acquisition des mathématiques.

Comment faut-il faire évoluer les programmes ?

JB. On ne peut pas construire les opérations sans construire la numération de façon conjointe : $17+18$ devrait être pour tous les élèves synonyme de $10+7+10+8$ et donc de $20+15$. Le travail du CP consiste à permettre à tous les enfants de comprendre que le signe 15, qu'ils savent lire, désigne le même nombre que le signe $10+5$. Par la suite, on peut travailler par exemple sur l'algorithme de soustraction « à la russe » qui concilie consolidation de la numération et conservation des écarts. Calculer l'écart entre 47 et 19, c'est aussi calculer l'écart entre 48 et 20, qui se fait « de tête ». Cette approche suppose un aménagement de l'architecture des programmes qui insisteraient plus sur la numération et la représentation des nombres sur une droite numérique. Par ailleurs, il faut rétablir un lien trop souvent absent entre les opérations et les grandeurs.

Quelle formation en mathématiques pour les enseignants ?

JB. Avec le recul de la formation, on voit arriver sur le terrain des jeunes souvent démunis et qui ont pour premier réflexe d'ouvrir

un manuel de maths et d'aller à l'essentiel sous la pression des évaluations. Mais en maths, emprunter des raccourcis ne fait pas aller plus vite, il faut construire les concepts. Il est nécessaire de mieux mettre à la disposition des enseignants du

« En maths, emprunter des raccourcis ne fait pas aller plus vite. »

premier degré les outils de pensée et d'action apportés par les nombreuses recherches en didactique sur l'enseignement des mathématiques à l'école primaire. En France, nous disposons de résultats tangibles, de jeunes chercheurs devenus formateurs et pourtant la formation initiale des professeurs est redevenue une des plus indigentes d'Europe. Actuellement, les épreuves du CRPE peuvent laisser croire que des connaissances mathématiques du niveau du « collègue » sont le passeport suffisant pour enseigner à l'école. Or une analyse des besoins indispensables pour penser l'enseignement à l'école primaire montre que ce sont des connaissances spécifiques tant du point de vue mathématique que didactique qui sont nécessaires à acquérir pour un exercice professionnel du métier et par conséquent pour la réussite des élèves. **PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL**



© CÉCILE BOUQUET/ANSA

Les arts du cirque, une richesse pédagogique

Tout à la fois étrange et familier, le cirque fascine. Il nous plonge dans un monde sensationnel et extraordinaire, dans un espace-temps intermédiaire de liberté, où les corps et les esprits vont partager, tour à tour acteurs ou spectateurs, des expériences sensibles. Martin Gerbier aborde la valeur des projets pédagogiques que peut apporter cette discipline mais aussi de sa capacité à rassembler différentes cultures et esthétiques autour d'un monde commun.

Les arts du cirque s'invitent dans les apprentissages

Lorsque Sylvie Sueur a demandé à ses élèves de CE1 de l'école Daviler à Montpellier de dire ce qu'ils pensaient trouver au cirque, les représentations initiales foisonnaient d'acrobates, de clowns et d'animaux. La surprise n'est donc pas venue que de l'émerveillement d'être sous un vrai chapiteau mais aussi de la découverte du nouveau cirque. À travers les ateliers collectifs d'expression et de technique corporelle le matin et les ateliers de techniques de cirque (grosse boule, jonglage, tissu, trapèze...) l'après-midi, les élèves ont pu approcher la spécificité des arts du cirque. Le corps et l'objet y tiennent la place principale pour servir non pas seulement une performance mais aussi la création poétique. «*Tout les a intéressé. Intellectuellement et corporellement, au cirque ils sont tout le temps en action*» raconte

l'enseignante. La grande liberté offerte, les nombreuses sollicitations, la progression sensible ont permis à tous les enfants de s'exprimer et de s'ouvrir aux autres. «*Ceux qui avaient peur ont pris confiance et tous ont pu mesurer leurs progrès*» poursuit Sylvie. «*Et quelle richesse à réinvestir dans les apprentissages !*». À travers le carnet de cirque qu'ils tenaient en classe, les enfants ont pu raconter leurs exploits ou leurs émotions du jour, à partager avec les autres. «*C'est un fabuleux déclencheur pour les enfants en difficulté d'écriture*» explique l'enseignante qui a mis à profit cet enthousiasme pour proposer à ses élèves un rallye lecture, leur faire découvrir le merveilleux court-métrage «*Le cirque de Calder*» et réaliser eux-mêmes de petits films pour lesquels ils ont fabriqué des personnages en fil de fer.



© MIRA / NAJA

« Un espace de liberté »

MARTIN GERBIER

Martin Gerbier, psychologue clinicien de formation, est co-directeur du centre des arts du cirque Balthazar installé à Montpellier. Il en est également le responsable administratif, technique et pédagogique. Le cirque Balthazar développe des actions culturelles spécifiques en direction de publics variés. Il est depuis 2000 l'un des cinq centres nationaux de formation à vocation professionnelle. Martin Gerbier est administrateur de la fédération française des écoles de cirque et de la fédération européenne des écoles de cirque professionnelles.

Le monde du cirque fascine. Vers quels univers amène-t-il les enfants ?

Vers un monde de l'extraordinaire où l'enfant va se retrouver face à quelque chose qu'il ne connaît pas. Ce monde a ses marqueurs : un lieu et des objets. Le chapiteau est un contenant, une espèce de double peau. Les objets aériens, les cordes, les trapèzes, les tissus, les boules d'équilibre, les balles sont colorés et atypiques et vont créer du désir chez l'enfant. Un monde de l'exploit aussi proposé dans sa richesse artistique, dans son esthétique. Qu'il s'agisse du nouveau cirque avec ses corps en mouvement qui montrent tous leurs possibles ou du cirque traditionnel avec ses animaux, il y a quelque chose de l'inconnu, de l'inaccessible qui vient à votre portée. C'est un univers féérique et c'est aussi celui de l'enfance, du jeu, de la symbolique et de l'imaginaire qui s'exprime et se déploie. Au cirque on n'est plus dans la représentation de l'image. C'est du vécu, des sons, des odeurs qui vont vous toucher corporellement et émotionnellement.

Quelles valeurs développe-t-il ?

C'est avant tout des valeurs d'altérité et du voyage. C'est un art qui varie en fonction des cultures mais qui va accueillir tout le

monde. Accueillir ce que va nous montrer l'autre, dans l'émerveillement, dans tout ce que cela peut apporter. Cette altérité mène à la collaboration, à la dimension collective qui est fondamentale au cirque. C'est une tribu, un groupe. Même si la dimension singulière qui y est exprimée est nécessaire au niveau de l'identité pour la personne, il y a toujours des gens derrière, qui sont là pour

« La créativité permet de transformer le monde et la vie. »

soutenir. Une autre valeur essentielle c'est la créativité qui est un fondamental de l'identité. On va oser exprimer ce qu'on ressent, donner à voir des choses de soi. La créativité permet de s'adapter à des situations, de transformer le monde et la vie.

Quelle richesse pédagogique apportent les arts du cirque ?

Si on veut éveiller l'imaginaire, si on veut que la personne puisse être à l'écoute de soi et sentir les choses, il faut passer par un vécu sensoriel. Par des méthodes de pédagogie non directive, dans un cadre contenant où l'enfant va se sentir en sécurité, on travaille sur un dispositif qui s'appelle « confiance, jeu, regard ». A travers des jeux de confiance collective, s'appuyer, se retenir, se porter, se

« supporter » l'enfant va explorer son corps au contact de l'autre. Le temps du jeu c'est l'accès à la créativité. Avec quelques indications, on travaille les rythmes, les déplacements, à partir des objets et ils expérimentent des situations à travers le jeu. Le temps du regard c'est permettre à chacun de donner à voir à l'autre son travail, sa recherche, sa singularité. Dans cette parenthèse, où il peut exprimer des choses qu'il n'a pas l'occasion de faire à l'école, l'enfant peut changer de place au sein du groupe car on lui permet d'être lui-même. Le cirque c'est un peu subversif car on a le droit d'être « autrement » et souvent les enseignants découvrent d'autres représentations de leurs élèves.

Le cirque comme médiateur pour aider les enfants en difficulté ?

Nous travaillons avec des enfants de quartiers très défavorisés de La Paillade où les représentations sont bloquées, où le poids de la culture ou de la religion ne laisse pas beaucoup de place à l'expression de soi. Petit à petit, à travers les activités de cirque, ces enfants curieux mais en manque, peuvent s'exprimer et être ensemble de façon protégée, car ça ne sortira pas de cet espace de liberté. Ils vont pouvoir explorer d'autres façons de voir ou de faire, d'autres rapports à l'autre car le jeu permet de se dégager

des enjeux qui sont ceux de la famille ou du quartier. Dans notre société, on est dans un corps qui agit mais pas dans un corps qui ressent. Or la présence au monde se fait à travers la dimension corporelle. Ce que j'appelle la confiance basale, s'écouter et se connaître, ça permet aussi de comprendre ses propres limites. Cette congruence entre la pensée et le corps, un certain état de bien-être, touche à une forme d'authenticité de la personne à qui on ne demande pas d'être ce qu'elle n'est pas mais de donner à voir ce qu'elle est. Avec un enfant en difficulté, mettre en avant ses propres valeurs, ses propres qualités, c'est lui donner un certain nombre d'outils de confiance dont il pourra se servir dans ses apprentissages et peut-être éviter le décrochage. Qu'il s'agisse des maths à travers les formes, de la physique à travers le corps ou des langues à travers les échanges, les arts du cirque donnent du sens aux apprentissages. À travers l'expérience

« Les arts du cirque donnent du sens aux apprentissages. »

artistique, c'est aussi mettre des mots sur les émotions. Pouvoir dire, je n'y arrive pas, j'aime ou je n'aime pas...une façon d'éviter des passages à l'acte violents.

PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO



Astronomie : partager le ciel

La prochaine éclipse du soleil aura lieu le 20 mars 2015 et sera visible de notre pays. Jean-Louis Heudier espère bien que tous les enseignants quels que soient l'âge de leurs élèves et leur discipline vont profiter de l'événement. Car depuis plus de 3 000 ans, l'école du ciel ne cesse de répondre à nos questions... et d'en poser. Elle nous propose une infinité de situations de travail à la croisée des sciences et des autres disciplines. Elle nous apprend à observer, à chercher ensemble, à penser, à nous approprier les connaissances transmises de génération en génération.

À Nice, des astronomes écoliers

Rcherche documentaire pour réaliser des affiches de présentation des planètes du système solaire. Calcul d'échelles, proportionnalité, manipulation des grands nombres, pour en construire une maquette. Dans la classe de CM2 de l'école René Cassin à Nice, les séances d'astronomie peuvent durer longtemps car elles convoquent de nombreuses disciplines et les élèves se passionnent pour l'étude du ciel. « On va bientôt utiliser les solarscopes pour tenter de voir les tâches du soleil », raconte Virgile Luigi le maître de la classe. Et chaque soir, les élèves observent la forme de la lune et la dessinent pour confronter ensuite leurs résultats et modéliser ses différentes phases (avec balles de ping-pong, piques à brochettes et lampes de poche). Pour Virgile, l'astronomie en classe, au-delà des apports scientifiques permet de

travailler les maths et le français. Mais aussi et surtout, au sens propre comme au figuré, elle amène les élèves à « tourner le nez vers le ciel ». Marie Bracco est bien d'accord avec lui, « les sciences créent une dynamique pour les autres apprentissages ». Marie est enseignante attachée au pôle sciences « la main à la pâte » du quartier de l'Ariane classé en zone prioritaire. Elle intervient en classe avec Virgile pour tester et modéliser des séances de sciences qui seront ensuite diffusées aux collègues. Son poste témoigne d'une volonté académique de promouvoir les sciences qui se retrouve également dans un partenariat qui fait intervenir des étudiants dans les classes. Virgile regrette cependant la fin du financement des classes à PAC sciences qui rendaient possibles les visites à l'observatoire et les rencontres fécondes avec les scientifiques.



« L'observation du ciel nous apprend à penser »

JEAN-LOUIS HEUDIER

Jean-Louis Heudier est astronome. Il a exercé à l'observatoire de la Côte d'Azur de 1967 à 2009. Avec l'association Parsec qu'il a créée en 1986, il a mis en place plusieurs outils pédagogiques dont l'Astrorama et des Classes astronomie. Il donne de nombreuses conférences et depuis 2009 est auteur et comédien. Il joue « Notre Terre qui êtes aux cieux », une version théâtrale de quelques-unes de ses conférences. Dernier ouvrage paru : « Ces horribles et épouvantables comètes, Petite histoire des grandes peurs » chez « book-e-book ».

www.heudier.eu



© MIRA / NANA

En quoi l'astronomie répond-elle à nos grandes questions existentielles ?

JLH. La lecture du ciel pose surtout et d'abord des questions, et cela pour deux raisons simples. La première c'est que le ciel est présent tout le temps et pour tout le monde. C'est le seul paysage commun et donc un espace qui relie les hommes. La seconde c'est que les astres sont hors de notre prise. On ne peut pas toucher le ciel ni prendre un morceau d'étoile pour l'analyser. Alors, pour le comprendre, le spectacle du ciel nous a appris l'observation et cette observation nous a appris à penser. Elle nous permet d'abstraire, de fantasmer, d'inventer et de vérifier ensuite si nos inventions fonctionnent. Ici le succès ne dépend pas du savoir faire mais du savoir penser. Il faut déduire, réfléchir, accumuler les données et les démarches recueillies au cours de siècles d'observation. Et c'est une démarche forcément commune.



© ESA/ESA/ESO

Cela n'apporte-t-il pas plus de questions que de réponses ?

JLH. Bien sûr que si. Mais c'est cela qui est important car le propre de l'homme c'est la curiosité. Et aussi l'échange. Quand on met nos questions et nos réponses en commun, d'une part on existe en tant qu'être social, mais en plus on s'aperçoit qu'on avance dans la connaissance. Ce sont les questions « pourquoi y a-t-il un horizon ? », « pourquoi cet horizon recule ? » qui ont remis en cause la

conviction d'une Terre plate. Questionner et transmettre, voilà comment les choses progressent.

Les enfants sont-ils sensibles à ces questions ?

JLH. Oui les enfants se demandent, comme tout le monde, pourquoi le ciel est bleu ou pourquoi le Soleil brille. Mais quand ils posent ces questions aux adultes, ils reçoivent des réponses contradictoires. Alors, soit les adultes ne savent pas mais ne le disent pas, soit c'est

« Le problème de notre enseignement est qu'on donne les réponses avant que les questions soient posées. »

trop compliqué à expliquer. L'enfant doit donc devenir savant et chercher lui-même. On aurait tous besoin de reprendre cette âme et

surtout ces gros yeux interrogateurs d'enfants. Car en cherchant, il va faire de la science mais surtout il va se rendre compte qu'il peut comprendre et qu'il peut s'approprier les réponses données avant lui.

Comment l'école doit-elle jouer son rôle ?

JLH. Le problème de notre enseignement est qu'on donne souvent les réponses avant que les questions soient posées. On va





© ESA/MASA/ESO

« Reprendre notre âme et surtout nos gros yeux interrogateurs d'enfants. »

► apprendre à un enfant que Saturne tourne autour du Soleil avant de lui avoir montré Saturne tournant autour de la Terre. Ce qui est compliqué c'est donc de transmettre au bon moment les bonnes réponses de manière compréhensible. Tous les enseignants n'ont pas la chance d'avoir des observatoires et des astronomes proches de chez eux. Il faut leur donner un temps de formation suffisant et considérer la formation continue comme essentielle. Mais je crois que le rôle de l'école c'est de former des citoyens et, dès le plus jeune âge, de donner aux gamins un esprit critique. Le savoir et les connaissances arrivent par un tas d'autres canaux que

l'école, la télé, internet... L'école doit apprendre à faire le tri des informations à soupeser les réponses qu'on nous donne et en vérifier la pertinence. L'astronomie est idéale pour cela.

On peut faire de l'astronomie sans la nuit ?

JLH. L'astronomie commence le jour en se demandant déjà pourquoi la nuit on voit loin alors que de jour, la vision est bonne mais limitée aux objets proches. On peut aussi observer le Soleil et tracer sa course au cours d'une année dès la maternelle. On peut dessiner la forme de la Lune qu'on voit



© ESA/MASA/ESO

chaque jour chez soi et exploiter les résultats en classe pour en déduire avec une précision étonnante la durée de la lunaison. Géométrie, arithmétique, poésie, français, langues, les enseignants peuvent utiliser le ciel comme support dans toutes les disciplines. Le spectacle est toujours là et ils seront sûrs d'avoir un public intéressé.

Vous êtes scientifique et comédien. Vaut-il mieux être l'un ou l'autre pour transmettre ?

JLH. Je suis d'abord astronome mais je me suis intéressé à l'enseignement des sciences et à la façon

de transmettre. J'ai ensuite voulu écrire mes conférences sous forme théâtrale et je suis devenu comédien pour les jouer. C'est d'une grande efficacité. Les gens qui sortent du spectacle ont retenu deux ou trois idées fondamentales qui vont leur permettre de voir les choses de façon différente. C'est ce que devraient faire aussi les enseignants. Je crois que les enseignants sont comme les comédiens avec un public. Ils doivent séduire, être efficaces et être techniquement au point. Je les encourage d'ailleurs, comme les comédiens ou les solistes, à répéter avant d'être devant les élèves car la transmission, ça se travaille.

PROPOS RECUEILLIS PAR ALEXIS BISSERKINE



© ESA/MASA/ESO



© NIRA / NAA

« Que la formation soit remise à plat »

ALINE BECKER

secrétaire générale adjointe du SNUipp-FSU

Deux ans après la création des ESPE, quel regard portez-vous sur la réforme de la formation des enseignants ?

AB. La loi de refondation était porteuse d'une grande ambition pour la formation. Les attentes étaient fortes envers la création des ESPE, la déception en est d'autant plus grande quand deux ans après elle ne tient pas ses promesses. Certes il y a eu une étape institutionnelle de franchise, avec l'ouverture de 30 ESPE en 2013. Pour certaines, l'accouchement s'est fait dans la douleur car elles n'ont pas toutes été habilitées en même temps, mais il faut reconnaître que le défi était de taille. On est parti pratiquement de rien, les IUFM avaient été démantelés avec la mastérisation et il a fallu reconstruire entièrement une nouvelle école de formation. Il faut dire aussi que les résistances du côté des universités qui n'ont jamais eu la culture de la formation des enseignants du premier degré, ont été très fortes.

Quelles sont les difficultés auxquelles se heurtent les ESPE ?

AB. Le constat aujourd'hui est que la mise en route est laborieuse avec des faiblesses qui risquent de durer si on n'y remédie pas. Cela a d'ailleurs été souligné par l'Inspection générale dans un rapport publié en septembre dernier qui corrobore

lui-même un rapport du Sénat datant du mois de juin. L'absence d'un cahier des charges contraignant, avec un cadrage national en termes de volume horaire, de répartition des contenus, de modalités d'intervention des formateurs de terrain sont à déplorer. Cela conduit en effet à de grandes disparités tant dans les volumes horaires que dans les contenus de formation. Les difficultés à surmonter sont nombreuses, les formateurs de l'ESPE, de l'université et du terrain ne tra-

« Il faut qu'on rediscute de l'ensemble de ces éléments car demain, il faudra bien qu'il y ait des enseignants bien formés devant chaque élève. »

vaillent pas ensemble. Dans ces conditions comment peut-il y avoir une cohérence entre les différents temps de formation ? Comment faire pour que les stages en responsabilité soient une véritable composante de la formation initiale s'il n'est pas construit autour d'analyses réflexives entre les différents formateurs, éclairé par les apports de la formation à l'université ? On reste sur une idée de juxtaposition des différents temps de formation en multipliant les incohérences.

Qu'en est-il pour ce qui concerne les stagiaires ?

AB. Ils doivent concilier un mi-

temps en responsabilité de classe et leurs études, ce qui est une charge trop lourde puisque ça représente non pas simplement un temps de stage, mais une véritable responsabilité, y compris vis-à-vis des familles, des équipes enseignantes, de l'institution. Ils sont considérés comme enseignants à part entière quand ils sont sur le terrain et pourtant ils sont en formation. Et puis ils doivent aussi concilier la préparation de leur master avec toutes les contraintes et exigences de l'université, préparer et soutenir un mémoire, avec impossibilité finalement d'avoir de vrais espaces de réflexion. Les stagiaires que nous rencontrons nous disent qu'ils n'ont pas le temps de préparer leur classe, pas le temps d'avoir de la réflexion. En fait les ESPE sont très loin de proposer des parcours adaptés à tous les stagiaires qui viennent d'autres masters. On leur demande de refaire ce qu'ils ont déjà fait ou ça n'a pas d'utilité pour eux.

Comment réussir la réforme selon vous ?

AB. Il y a des changements urgents à opérer en définissant un cahier des charges et un cadrage indispensable de la formation, c'est d'ailleurs ce qu'a demandé le SNUipp-FSU dès l'annonce de la réforme. Pour éviter que chacun travaille dans son coin, il serait bien d'assurer un pilotage local.

Par exemple, en créant dans chaque ESPE un conseil d'orientation tripartite avec les représentants de l'institution, des enseignants et des formateurs de l'ESPE. Et puis il faut former les formateurs de terrain, leur donner toute leur place dans les ESPE, au cœur de la formation initiale. Enfin il est nécessaire d'alléger le travail des stagiaires en réduisant à un tiers temps le stage en responsabilité pour laisser plus de temps à l'analyse réflexive des pratiques. Ça fait un grand chantier à mettre en œuvre et le SNUipp-FSU demande que la formation soit remise à plat, qu'on rediscute de l'ensemble de ces éléments car demain, il faudra bien qu'il y ait des enseignants bien formés devant chaque élève.

Les ESPE sont chargés également de la formation continue. Qu'en est-il ?

AB. Au vu des difficultés que rencontrent les ESPE on voit bien qu'elles ne sont pas pour l'instant en capacité de la prendre en charge. C'est aussi un chantier que le ministère doit ouvrir puisqu'il a annoncé que la formation continue des enseignants était nécessaire pour s'adapter aux nouveaux défis que doit relever l'école. Mais il faut aussi donner les moyens aux ESPE de la mettre en œuvre. On ne pourra pas se satisfaire d'un dispositif tel que M@gistère. **PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO**



PLUS DE MAÎTRES QUE DE CLASSES



Un **COMPLÉMENT** essentiel

Port-Leucate était vraiment le lieu pour continuer à interroger le dispositif « *plus de maîtres que de classes* ». L'université d'automne du SNUipp-FSU, c'est en effet l'endroit de la rencontre entre chercheurs et enseignants. Le PDM questionnent les uns et les autres. Christelle Combes, Marie Toullec-Théry et Patrick Picard, tout trois invités à présenter leurs travaux, sur la co-intervention pour la première, et sur l'analyse et suivi du dispositif pour les seconds, parlent d'une « *reconfiguration profonde du métier* ». La table ronde autour de laquelle ils débattent ici, mais aussi des reportages, prolongent ainsi la réflexion engagée dans la journée d'étude organisée en juin dernier par le SNUipp et mettent encore le PDM « *à l'épreuve de la pratique* ».



Depuis sa création il y a plus de vingt ans, le SNUipp-FSU défend l'idée que plus de maîtres que de classes est un moyen de transformer l'école et d'assurer la réussite de tous les élèves. C'était un pari ambitieux mais stimulant basé sur une analyse de l'évolution des conditions d'exercice du métier. Un métier plus difficile, plus complexe qui ne peut plus s'exercer de manière solitaire. Plus de maîtres que de classes, c'est l'opportunité de travailler autrement, de laisser la place aux initiatives des équipes, à de nouveaux projets, à de nouveaux scénarios pédagogiques. C'est remettre la question des apprentissages au cœur du métier et la traiter de manière collective. Cette idée a fait son chemin et le slogan du SNUipp a été repris dans la loi de refondation de l'école en 2012 avec la création de 7 000 postes pour éducation prioritaire à l'horizon 2017.

Accompagnement et confiance, les maîtres mots pour l'évaluation du dispositif

À l'an 2 du dispositif, il est encore bien trop tôt pour les bilans. Il faut laisser le temps de l'appropriation et de l'expérimentation aux équipes qui doivent travailler sereinement, sans la pression d'une rentabilité immédiate et sans une avalanche de sur-prescriptions qui empêcheraient les initiatives des équipes. Le SNUipp vient d'ailleurs de le rappeler à la

« Un métier qui ne peut plus s'exercer de manière solitaire. »

ministre. « Au modèle du pilotage par l'évaluation permanente et l'injonction doit se substituer un accompagnement par la formation didactique et pédagogique et la confiance. » déclarait Sébastien Sühr en septembre au Comité de suivi.

Le SNUipp souhaite que la mise en œuvre du dispositif soit réussie. C'est pourquoi il porte un

Temps de travail : un alignement nécessaire

➤ Pour le SNUipp-FSU, le plus de maîtres est aussi le moyen d'avancer vers une réduction du temps de travail des enseignants sans pour autant réduire le temps de classe des élèves. Une déconnexion de ces deux temps est nécessaire pour rapprocher progressivement le temps de travail des professeurs d'école de celui des enseignants du second degré ou de celui des enseignants des autres pays de l'OCDE. Une évolution nécessaire pour mieux appréhender la complexité du métier et travailler collectivement. ●

regard attentif, impliqué et exigeant sur ses débuts et contribue à le faire avancer. En juin dernier il a organisé une journée de réflexion qui a rassemblé et fait débattre une centaine d'enseignants impliqués ou intéressés par le « plus de maîtres que de classes ». En septembre est paru un numéro spécial de *Fenêtres sur cours* qui rassemble des témoignages, des reportages, des paroles de chercheurs, des ressources.

Regards croisés sur ce dispositif

Cette dynamique de recherche et d'échange s'est poursuivie à l'université d'automne. Marie Toullec-Théry y est invitée pour présenter les premiers éléments de sa recherche sur deux dispositifs PDM contrastés. Patrick Picard apporte lui son expertise et sa vision d'ensemble du dispositif. Christelle Combes questionne la co-intervention. Il était tout naturel que FSC les invite tous les trois à débattre de ce que le dispositif apporte à l'école. En quoi change-t-il le métier ? Comment les enseignants peuvent-ils se l'approprier collectivement ? Quels sont les points d'appui et les marges de manœuvre dont peuvent disposer les équipes ?

Ce dossier s'accompagne également de reportages pour voir comment ici c'est le regard croisé qui est important, comment là le maître supplémentaire va permettre de booster un projet déjà engagé. Les manières de faire sont multiples et les initiatives

locales doivent être encouragées. Comme l'a encore dit Sébastien Sühr, le secrétaire général du SNUipp à la ministre, « les enseignants ont trop goûté ces dernières années à cette logique de la prescription magique. Il suffirait de mettre en place un dispositif d'évaluation robuste et une gouvernance serrée imposant « une manière de faire » pour que tout aille pour le mieux. » C'est aux équipes outillées professionnellement par une formation continue de haut niveau et des conditions de travail améliorées d'inventer de nouvelles approches et de les faire vivre.

« Un accompagnement pour la formation didactique et pédagogique. »

PDM en chiffre

➤ Au total c'est environ 1 700 postes qui sont consacrés au dispositif « plus de maîtres que de classes », dont environ 1 500 en éducation prioritaire. En 2014, selon le SNUipp, 419 nouvelles écoles ont accueilli un maître supplémentaire. A la rentrée 2013, 1 310 emplois avaient été déployés en France métropolitaine et dans les DOM : 775 étaient de nouvelles créations, 405 des redéploiements d'emplois de type soutien ou animation et 130 des maintiens de postes ouverts en 2012 sur des dispositifs semblables. Il existait toutefois de grandes disparités dans le nombre d'équivalents temps plein dédiés au dispositif dans les académies. Dans les territoires de l'éducation prioritaire, les écarts constatés allaient de 1 poste pour 191 élèves à 1 pour 2515 élèves. A terme ce sont 7000 postes de « maîtres supplémentaires » qui sont prévus pour la fin du quinquennat. C'est dire qu'il reste une marche importante à franchir si l'on veut généraliser le dispositif et le déployer à grande échelle sans saupoudrer des postes sur plusieurs écoles et sans freiner les ouvertures de classes nécessaires à la baisse des effectifs.



Table ronde



« Des reconfigurations professionnelles »

Fenêtres sur cours a profité de la présence simultanée de Marie Toullec-Théry, Patrick Picard et Cristelle Combes à l'université d'automne du SNUipp pour les réunir et les faire débattre sur le dispositif du plus de maîtres que de classes. Dans les conférences qu'ils présentent à Port-Leucate, les deux premiers se demandent si le « plus de maîtres que de classes » est un dispositif de plus à l'école, la troisième nous montre qu'un métier qui se transforme avec la co-intervention est un métier qui « frotte ». Ensemble, ils nous aident à comprendre en quoi le dispositif transforme le métier : un maître en plus ce n'est pas du travail en moins.

En quoi le « Plus de maîtres que de classes » (PDM) fait-il évoluer le métier et comment les équipes peuvent-elles se l'approprier ?

Patrick Picard. Le PDM, c'est à la fois de l'ancien et du nouveau. Des maîtres en plus, on connaît ça dans l'éducation prioritaire depuis longtemps mais avec des maîtres « spécialistes ». Le PDM réinterroge cette division du travail. Comment passer de cet ancien fonctionnement avec des ressources un peu spécialisées à une définition plus collective de priorités ? L'autre question que doivent se poser les pilotes dans la prescription qu'ils vont faire

aux équipes c'est « Est-ce un dispositif pour les élèves ou pour les enseignants ? » Car certains disent « tout pour les élèves » et les maîtres surnuméraires (Maîtres S) sont alors focalisés sur les apprentissages. Et d'autres disent « non, cet espace il faut le structurer pour le travail collectif, on va accepter de prendre le temps de la maturation et de la discussion professionnelle ».

Marie Toullec-Théry. Le fait que ce soit un dispositif et qu'on le

nomme plus de maîtres, amène un déséquilibre. La stabilité des équipes est interrogée par l'arrivée de quelqu'un d'autre qui est là pour l'ensemble de l'équipe et pas seulement pour une aide ponctuelle. Cela oblige à une recomposition, et remet en cause un certain nombre de prêts-à-penser ou d'impensés. Cela rend nécessaire de parler du métier, d'expliquer sa pratique, et d'argumenter sur ses manières de faire ou ses routines.

Christelle Combes. Avant, on était plutôt centré sur les élèves : on se partageait les élèves en difficulté et un maître supplémentaire intervenait. Mais, deux maîtres dans la même classe, cela fait bouger les préoccupations des enseignants et les oriente maintenant davantage sur leurs pratiques de classe. C'est aussi plus difficile. Ce dispositif est présenté comme innovant et devant amener une rupture dans les manières de faire. On peut l'aborder donc comme une nouvelle manière d'enseigner mais c'est aussi une nouvelle situation de travail pour laquelle il y a peu de ressources.

« Au bout d'un an de ce travail d'ouverture et de regards croisés, le travail collectif évolue très rapidement. » **PATRICK PICARD**



➤ **Est-ce qu'on pourrait définir ce qu'est la co-intervention et dire ce que ça change dans les manières de travailler ?**

PP. En 2013, le document des dix repères* a prescrit très fort la co-intervention. Un an plus tard, la note d'étape du comité de suivi du dispositif montre qu'on a voulu aller trop vite. On ne peut pas dire « Plus de maîtres » égale « co-intervention », il faut plutôt parler de différentes situations de travail qui

nécessitent pas de travailler dans le même espace : le travail en ateliers, ou avec un petit groupe différencié ou encore la classe divisée en deux pour un travail en parallèle. Trois autres formes nécessitent un espace partagé : quand l'un enseigne et l'autre observe, quand l'un enseigne et l'autre aide et quand les deux enseignent en tandem. Dans ces trois formes, seules les deux dernières nécessitent véritablement un co-enseignement. On voit bien que la

« À deux c'est deux fois mieux, mais c'est aussi deux fois plus difficile. » **CHRISTELLE COMBES**

existent et pour lesquelles il n'y a pas un « bien » et un « pas bien » travailler. La prescription a évolué car la co-intervention n'est pas du tout naturelle.

MTI. Je veux être très claire moi aussi. Il n'y a pas un format d'intervention qui soit meilleur en soi. C'est bien ce qu'on en fait et la manière dont on le pense qui sont importants. Parmi les 6 formes de co-intervention que nous avons inventoriées, il y en a trois qui ne

co-intervention n'est pas forcément le bon objet d'attention. Il faudrait plutôt voir comment on peut articuler ces deux espaces : celui du maître de la classe et celui du maître supplémentaire.

PP. D'autant plus que très souvent, sur une heure d'intervention, on va avoir plusieurs formes de travail qui vont se succéder. Ce qui va faire l'adaptation ou non du travail à deux, c'est la capacité à analyser la nature des apprentissages pour

Regards croisés

➤ Peggy Jourdain est depuis un an maîtresse supplémentaire à l'école Pasteur de Béthune (62). Elle analyse l'intérêt pour les enseignants d'observer les élèves et de confronter les regards portés sur leur travail et leurs progrès. « Je me souviens d'une élève de CP chez Jean-François qui ne tenait pas en place du tout en début d'année. Et puis un jour, elle s'est posée et a trouvé sa place au sein de la classe. Pourtant le collègue trouvait qu'elle ne progressait pas beaucoup et moi j'ai pu avec mes observations lui faire remarquer le contraire. Il avait déjà fallu un trimestre entier à cette élève pour développer une attitude scolaire, elle ne pouvait pas apprendre avant, puisqu'elle ne savait pas se concentrer plus de 2 minutes. Et là Jean François s'est dit « Oui j'avais oublié mais c'est vrai que finalement elle a bien évolué... » Juste pour dire que le maître de la classe seul face à un groupe n'arrive pas toujours à prendre du recul. Le « maître + » peut apporter un autre regard car les comportements, les façons d'apprendre sont davantage observés. La prise en charge de la classe par le « maître + » pour laisser le titulaire observer davantage est à favoriser. Ce sera une chose à expérimenter l'année prochaine. »

voir en quoi la situation a besoin de deux enseignants, ou bien de mesurer en quoi le regard croisé de l'un et de l'autre permet de pro-

« Travailler avec d'autres, il faudrait que chaque enseignant puisse se dire que ça va lui arriver. »

MARIE TOULLEC-THÉRY

gresser dans la compréhension de la nature des difficultés rencontrées par les élèves.

CC. Pour moi au départ la co-intervention, c'était deux enseignants dans la classe. Le terme a évolué mais c'est peut-être un retour en arrière. Car, avec les Rased, on connaissait le travail dans deux espaces différents et les difficultés de communication et de travail en commun que cela pose quand deux enseignants sont dans la classe, il y a parfois des difficultés à travailler sous le regard de l'autre mais il y a des discussions et des échanges.

CHRISTELLE COMBES

BIBLIO

- **COMBES C & GRIMAUD F.** *Travailler à deux dans une classe : une approche ergonomique de l'activité enseignante dans des dispositifs de co-intervention à l'école élémentaire.* In *Actes de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation : Montpellier, 2013.* www.oref2013.univ-montp2.fr
- **FELIX, C., SAUJAT, F. & COMBES C.** *Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ?* *Revue Recherches en Éducation, Hors-série n°4, 19-30, 2012.* www.recherches-en-education.net/

Elle est maîtresse E en REP+ mais aussi doctorante en sciences de l'éducation à l'université d'Aix-Marseille. Membre du laboratoire ERGAPE (Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation), sa recherche porte sur la co-intervention. Elle mesure ses effets sur le travail enseignant, d'un point de vue à la fois clinique et ergonomique. Elle étudie ce travail à deux entre enseignant ordinaire et maître E, enseignant et maître supplémentaire PARE (Projet d'aide à la réussite des élèves) et enfin, enseignant et AVS.





PATRICK PICARD

Il est responsable du Centre Alain Savary (CAS), à l'Institut Français de l'Éducation. Le CAS travaille sur l'éducation prioritaire et la formation continue des enseignants. Il fait également partie de l'équipe de pilotage de la plateforme de formation « Néopass@action ». Patrick Picard accompagne plusieurs départements et académies dans la formation de formateurs sur le « plus de maîtres que de classes ». Il est membre du Comité national de suivi du dispositif.

BIBLIO

- « Maîtres surnuméraires : à quelles conditions ? »
- « Former les formateurs : quatre propositions »
- <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/>

Les équipes sont-elles conscientes de cela ou travaillent-elles de manière empirique ?

PP. Travailler avec deux paires d'yeux, dans le même espace c'est l'évolution fondamentale. Si on essaye de normer en faisant passer des gens qui n'ont pas d'expérience du travail en collectif directement à la co-intervention, ça ne va pas marcher. La question est celle de la collaboration, de la coopération et en premier lieu le fait d'accepter ou pas d'ouvrir sa classe. C'est compliqué parce qu'il y a des questions de valeurs, de conceptions pédagogiques, de

ces élèves sont déconnectés du temps de l'apprentissage de la classe, plus il leur sera difficile de progresser car c'est le temps didactique de la classe qui est le temps de référence. Ce n'est donc pas forcément la modalité de travail qui est importante mais cette attention au fait que tous les élèves comprennent que le temps de travail dans un groupe va servir le travail de la classe. Il faut mobiliser des objets communs au groupe et à la classe, sinon les élèves ne font pas le lien et ne renouent pas avec les apprentissages.

CC. Dans une perspective ergonomique, la classe c'est la construc-

s'attache à la mise en activité de tous les élèves au sein de la classe, il y a collaboration. Si l'activité n'est centrée que sur une adaptation aux élèves en difficulté, c'est juste une juxtaposition d'actions avec des espaces séparés y compris dans la même classe.

MTT. Les prescriptions ne sont pas évidentes dans ce dispositif pour tous qui doit aider les élèves en difficulté. Il y a un dilemme et souvent le plus simple est de faire des petits groupes d'élèves en difficulté. Mais c'est le plus difficile car un enseignant a l'habitude de travailler avec un groupe hétérogène où il peut s'appuyer sur certains élèves. S'il ne se retrouve qu'avec des élèves qui ne savent pas faire, c'est très chronophage et ce n'est pas chronogène car ça ne fait pas gagner du temps d'apprentissage. Du coup, on fait de la remédiation sans travailler en amont pour que ces élèves puissent suivre le cours de la classe.

Mais est-ce qu'il y avait besoin du PDM pour comprendre cela ?

PP. Si on introduit des métiers intermédiaires, des « maîtres + », des coordonnateurs, des enseignants référents, cela réinterroge le milieu. S'ils deviennent les spécialistes, il y a externalisation et les dispositifs ne vont pas transformer le milieu. Avec un accompagnement, ces nouveaux métiers vont donner un potentiel de

« Il n'y a pas un format d'intervention qui soit meilleur en soi. C'est bien ce qu'on en fait et la manière dont on le pense qui sont importants. »

MARIE TOULLEC-THÉRY

réflexion. C'est à mon avis le principal atout de cette mesure.

CC. À partir du moment où il y a des choses qui bougent, c'est perturbateur. A deux c'est deux fois mieux, mais c'est aussi deux fois plus difficile. L'enseignement n'est pas facilité et les difficultés ne sont pas divisées. Par contre, quand les objets et les supports de travail sont les mêmes pour tous les élèves, ils peuvent tous, grâce à la co-intervention, arriver à une production qui a répondu à la consigne. C'est une forme d'anticipation qui va aider l'enseignant car la séance suivante sera préparée avec un coût moins important pour lui.

Que doit être le rôle des formateurs et des accompagnateurs ?

MTT. On s'est aperçu en Loire-Atlantique que le plan de formation conçu pour les maîtres supplémentaires n'était pas suffisant et qu'il fallait toucher aussi les maîtres de réseaux, les enseignants des écoles mais aussi les

« Deux maîtres dans la même classe, cela fait bouger les préoccupations des enseignants et les oriente maintenant davantage sur leurs pratiques de classes. » CHRISTELLE COMBES

normes professionnelles. Mais un enseignant qui se met au fond de sa classe pour la regarder travailler avec l'enseignement d'un autre, apprend énormément de choses. Les équipes de circo ou d'école nous disent qu'au bout d'un an de ce travail d'ouverture et de regards croisés, le travail collectif évolue très rapidement et c'est une bonne nouvelle. En cela le dispositif est très nourrissant pour le métier.

MTT. Si on se place du point de vue de l'élève qui apprend difficilement, on sait aujourd'hui que plus

tion d'un milieu pour que les élèves puissent apprendre et les élèves en difficultés font partie de ce milieu. Les enseignants collaborent mieux quand leur objet de travail est centré sur le fonctionnement collectif de la classe plus que sur le fonctionnement individuel des élèves. Le cœur de métier c'est bien la mise en activité de tous les élèves et c'est aussi le souhait d'une absence de ruptures dans la tâche qui est lancée, car c'est coûteux de relancer la dynamique de la classe. Si le maître S



« On est dans le cadre de reconfigurations professionnelles profondes et il faut accepter le temps long de l'évolution du système éducatif. » **PATRICK PICARD**

formateurs. Les équipes d'école apprécient la présence de l'équipe de circo. Et les conseillers pédagogiques nous disent que cela change aussi leur métier. Auparavant, ils étaient centrés sur les novices et ils doivent maintenant s'occuper de tout le monde. Ils se retrouvent à rentrer dans les classes d'enseignants experts. D'autres jeux de métier se jouent. D'ailleurs en un an, les questions se sont déplacées de l'organisation vers la mise en place de situations didactiques : sur la compréhension en lecture, les situations problèmes en maths.

PP. Les CPC ne sont pas spécialistes du PDM. Ils se positionnent donc comme des co-analyseurs du travail et ne peuvent pas être en position de surplomb. Ça leur demande de revenir très près du terrain. Paradoxalement ça peut leur réassurer car les écoles vont aller les chercher pour leurs compétences d'analyse didactique. Ils peuvent donc devenir des ressources pour les équipes pour peu qu'ils se rapprochent du travail réel. Cela nourrit de nouveaux rapports entre les écoles et les équipes de circonscription. Cela réinterroge les formats de formation et l'articulation entre le pilotage départemental et local qui doivent se nourrir l'un l'autre.

Qu'est-ce qui permet de dire si le dispositif marche ou pas ?

PP. Le problème de l'évaluation, c'est qu'elle a plein de niveaux. Il faut déjà savoir si l'évaluation diagnostique des compétences des élèves est nécessaire avant de mettre en œuvre le dispositif. Nous pensons que non. On peut s'occuper tout de suite de la compréhension, de la numération décimale, de la production

d'écrits ... on sait que c'est là que ça pêche.

MTT. Comme le dit Roland Gougoux**, le PDM est plus du côté du « prêt à porter ». Le « sur-mesure » étant plutôt réservé aux maîtres du réseau.

PP. En ce qui concerne l'évaluation du dispositif, on ne peut pas encore envisager des évaluations scientifiques. La seule chose qui est lancée à la demande de la Depp, c'est un regard sur la mise en œuvre du dispositif pour voir s'il a un impact sur le déplacement de pratiques et le nourrissage du travail collectif. On étudie aussi les résultats des élèves mais à partir des évaluations ordinaires pratiquées par les maîtres en classe. On peut difficilement aller plus loin car, dans ces phénomènes multi variables, il est très difficile d'isoler la plus-value du PDM. De plus on est dans le cadre de reconfigurations professionnelles profondes et il faut accepter le temps long de l'évolution du système éducatif.

MTT. Il va falloir aussi que le système accepte de faire cesser la valse des dispositifs. Il y a un besoin fort de stabilité et les pilotes nationaux doivent accepter de différer l'évaluation.

C'est un dispositif pensé pour l'éducation prioritaire. En quoi questionne-t-il l'école en général ?

PP. Les questions de l'analyse des difficultés des élèves et du travail collectif ne se posent pas qu'en EP mais aussi dans des endroits où la pauvreté est plus diffuse et où les difficultés peuvent être masquées. La remise en question de certains fonctionnements est paradoxalement plus difficile dans certaines zones rurales car l'ordre scolaire n'y est pas forcément bousculé.

Elle n'en est pas moins impérative parce que les écarts de réussite scolaire ne concernent pas que les territoires de l'EP.

MTT. Travailler avec d'autres, il faudrait que chaque enseignant puisse se dire que ça va lui arriver. Surtout quand on voit que 90% des enseignants novices pensent que le PDM c'est travailler en petits groupes et aider les élèves en difficulté et 40% seulement travailler à deux ou à plusieurs. 60% d'entre eux ne considèrent pas le travail en équipe comme une nécessité alors que travailler aujourd'hui dans le premier degré c'est travailler à plusieurs. Le plus

de maîtres peut permettre aussi de re-positionner les Rased et de travailler sur la complémentarité des ressources.

CC. L'intérêt du PDM, c'est la reconfiguration du métier. Tout le monde se pose les mêmes questions concrètes sur le fonctionnement de la classe. En même temps, c'est assez nouveau car il y a une vraie recherche de solutions. Il faut donc laisser du temps aux équipes pour travailler.

PROPOS RECUEILLIS PAR ALEXIS BISSERKINE ET PIERRE MAGNETTO

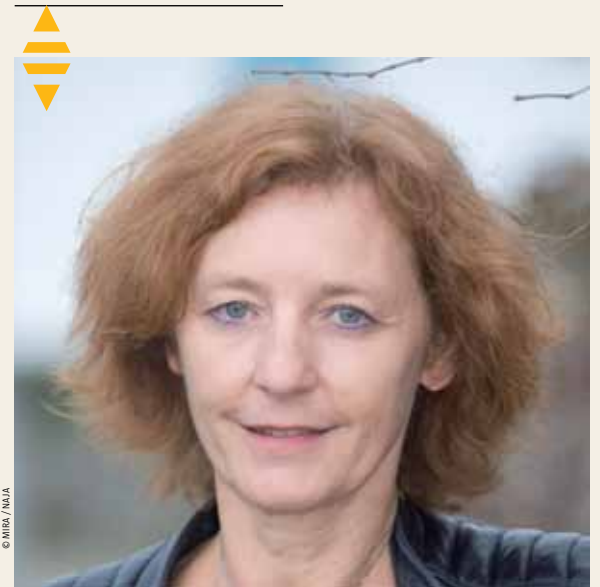
*Document produit par le ministère pour guider la mise en œuvre du PDM
** voir le N° spécial de FSC sur le plus de maîtres que de classes

MARIE TOULLEC-THERY

Marie Toulec-Théry est maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université et à l'Esp de Nantes. Elle travaille avec Corinne Marlot, enseignante-chercheuse et didacticienne à l'Université de Clermont-Ferrand. Leurs recherches portent sur la construction des inégalités scolaires et plus particulièrement sur l'étude de situations d'aide et d'accompagnement, mises en œuvre par des enseignants de classes « ordinaires », auprès des élèves présentant des difficultés scolaires et des élèves en situation de handicap. Depuis 2012, elles s'intéressent particulièrement au dispositif « Plus de maîtres que de classes ». Marie Toulec-Théry est membre du comité national de suivi du dispositif.

BIBLIO

- **TOULLEC-THERY (Marie) MARLOT, C. (2014).** Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés « plus de maîtres que de classes ». <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/>
- **TOULLEC-THERY (Marie), MARLOT, C. (2012).** L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. *Revue Recherches En Éducation, Hors-série, 4, 81-97.* www.recherches-en-education.net/





Reportage



© GABRIEL / MAA

Les Maclé, un exemple de mise en œuvre

À Poitiers, le dispositif « *plus de maîtres* » privilégie le travail en lecture auprès des CP-CE1. Pour identifier les difficultés et mettre en place les remédiations, l'équipe a mis en place un Maclé.

Pierre Pasquereau occupe depuis la rentrée 2013-2014 un poste « *plus de maîtres que de classes* » (PDM) à Poitiers, dans le quartier populaire St-Eloi, où il travaille depuis maintenant 5 ans. Partagé entre les écoles Micromégas et Pablo Neruda, Pierre concède avoir fait peu de co-intervention, « *ce qui est pourtant le propre de ce type de poste* » pour privilégier le travail en demi-groupe auprès des faibles lecteurs au CP et au CE1. Des activités inscrites dans le prolongement d'un Module d'approfondissement des compétences en lecture-écriture (Maclé), un dispositif imaginé par les formateurs de l'IUFM de Versailles autour d'André Ouzoulias. Fin août, Pierre rencontre la maîtresse de CE1, Muriel Chaignon et le maître E, Thierry Brosard, pour préparer le dispositif afin qu'il soit opérationnel dès la rentrée. « *Avoir le maître E*

en plus c'était l'idéal, explique Pierre, parce que c'est un dispositif lourd et qu'il apporte un regard spécialisé et extérieur. » En effet, à raison de séances en lecture-écriture d'1h10 par jour pendant 5 semaines, le programme est massif et concentré. « *Nous savions que ce groupe-classe était peu motivé et faible en lecture, explique Muriel et le Maclé pouvait répondre aux besoins des élèves.* »

Ancrer les stratégies

Après avoir réalisé des évaluations diagnostiques, « *nous avons procédé à une double correction avec Thierry et élaboré des groupes de besoin restreints* » précise Pierre. Ensuite, les enseignants ont décliné les activités autour de grands objectifs : comprendre les textes, reconnaître les mots, lire par groupes de mots et

À l'épreuve de la pratique



« *Plus de maîtres que de classes : à l'épreuve de la pratique* », c'est le titre du numéro spécial de *Fenêtres sur cours*

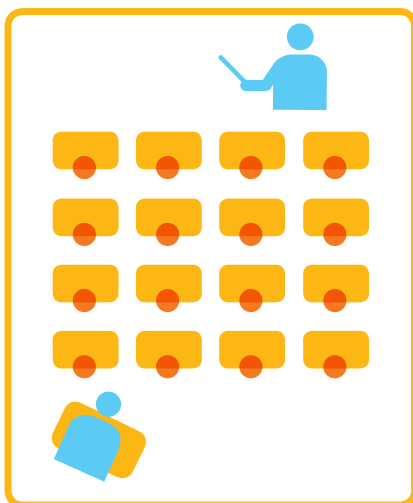
consacré au dispositif. Paru en septembre dernier, il fait le point sur la mise en place du dispositif en donnant la parole aux enseignants et aux chercheurs.

Disponible en version papier auprès des sections départementales du SNUipp-FSU ou en téléchargement sur www.snuipp.fr

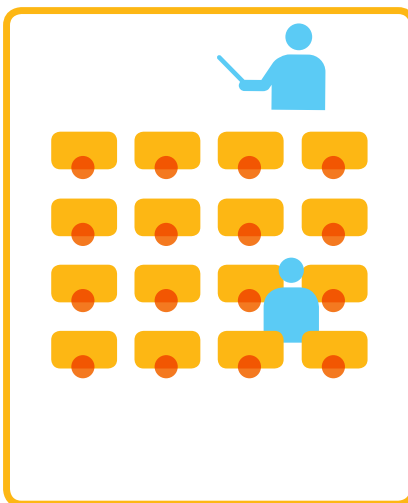
écrire des textes. La séance-type commence par une « *dictée sans erreur* » qui permet de segmenter la phrase en mots. Ensuite, la mise en commun collective « *amène les élèves à expliquer leurs stratégies et à en débattre* » indique Pierre. L'affichage et les cahiers-outils permettront de valider la phrase avant qu'elle soit



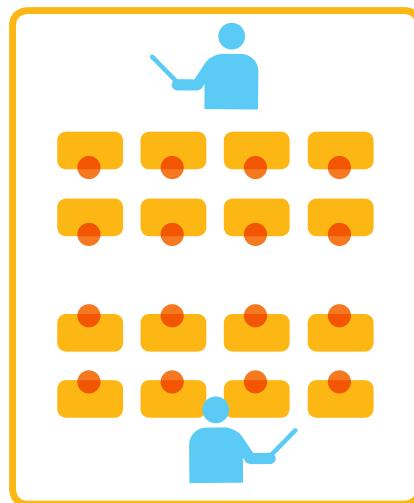
1 L'un enseigne, l'autre observe



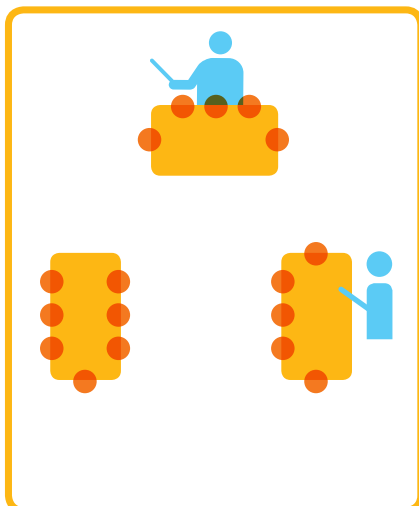
2 L'un enseigne, l'autre aide



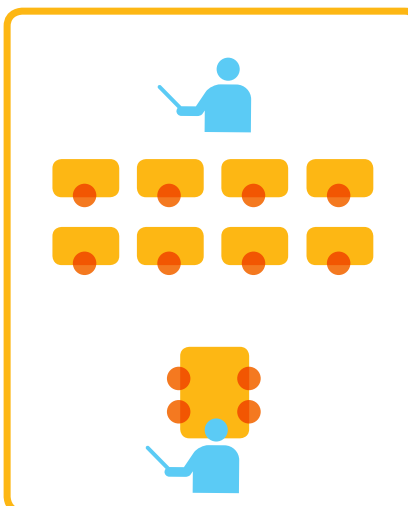
3 Enseignement parallèle



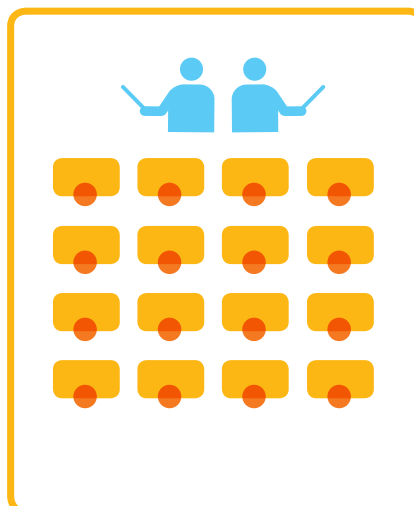
4 Enseignement en ateliers



5 Enseignement avec groupe différencié



6 En tandem



TYPOLOGIE DES CO-INTERVENTION

À partir du travail de deux chercheurs américains, Claire Boniface, IEN à Paris, a identifié 6 modalités de co-intervention possibles. Dans chacun des cas le degré de collaboration nécessaire pour co-enseigner n'est pas le même et le temps de travail commun préparatoire peut être réduit ou au contraire important.

recopiée individuellement. « *Les Maclé reposent beaucoup sur les habitudes, de manière à ancrer les stratégies* » explique Muriel. Cet entraînement intensif se poursuit avec des « *lectures flash* » pour mémoriser et identifier des mots outils et des syllabes. Autant d'étapes indispensables pour que les élèves acquièrent des automatismes dans le décodage de graphèmes fréquents et de mots à forte récurrence, et puissent se concentrer sur la compréhension.

Un dispositif efficace

Enfin, le Maclé propose aux élèves un projet individuel d'écriture. Courriers et exposés mais aussi recettes ou présentations d'albums. Ainsi, Océane a écrit à sa grand-mère à la Réunion et Isaac décrit une séance de foot. « *Il faut que le projet vienne d'eux-mêmes pour que l'écrit prenne un sens concret* » expliquent les enseignants. « *Sans le PDM, nous aurions seulement mis en place un dispositif de soutien classique* »

reconnait Muriel « *alors que là, nous avons pu croiser les regards* » indique Thierry qui regrette toutefois le manque de temps de synthèse ou que « *le Maclé n'ait pas été ouvert à des non enseignants* ». Mais les enseignants sont unanimes sur l'adhésion des élèves au dispositif et « *quand des parents viennent me dire qu'ils se rendent compte des progrès effectués par leur enfant, qu'ils s'étonnent de sa motivation à entrer dans la lecture, je sais que le dispositif a marché* » explique l'enseignante. « *Le maître en plus, c'est indispensable* » insiste Muriel qui concède toutefois que le dispositif n'est pas miraculeux. S'il permet à la plupart des élèves de progresser, dont certains de façon fulgurante, d'autres élèves « *n'ont pas décollé* ». Quant à Pierre, qui sera PDMQDC sur l'école voisine à la rentrée, il témoigne d'une « *grosse envie de remettre ça en place* ». « *Parce que le travail avec les collègues est intéressant, mais aussi parce qu'on est efficace. Et ça, c'est motivant* » conclut Pierre. VINCENT MARTINEZ



© GABRIEL / ANA

Maître E : l'expertise en partage

Les recherches en psychologie et en psychologie cognitive ne cessent de nous offrir de nouvelles données sur le développement de l'individu, en particulier sur le fonctionnement psychique des enfants. Pourtant, nous sommes tous les jours confrontés à des élèves qui ont des difficultés à apprendre et ne parviennent pas à dépasser certains blocages. Comment donc les aider au mieux ? En quoi la posture professionnelle du maître E peut-elle être complémentaire de celle de l'enseignant de la classe et constituer une aide à ces élèves en difficultés.

Ensemble, c'est tout

À l'école Albert Camus de Nevers, située en éducation prioritaire, le travail en coopération entre les enseignants et leurs collègues du RASED n'a rien d'une formule convenue. C'est ainsi par exemple, qu'un projet de prévention en lecture s'est encore mis en place dès la rentrée, cette fois avec les deux classes de CP autour de la grapho-phonologie. Deux fois par semaine et pendant 45 minutes, Sylvie Met Paret maître E, Christelle Plais en charge d'un des CP, Nicole Wimo du CP-CE1, la maître G et le maître supplémentaire travaillent en co-intervention auprès du groupe classe. Un projet qui s'appuie sur une analyse partagée d'évaluations effectuées en grande section et complétées en tout début d'année. Écrire pour apprendre à lire, la démarche vise à « traquer » la difficulté avant qu'elle ne s'installe. « Moi, je retravaille tout ce qui est des attentes de l'école.

Le pourquoi j'apprends, comment je fais pour apprendre, à quoi ça va me servir. » explique Sylvie, qui dit assister sa collègue, en reformulant si besoin une consigne perçue comme trop implicite pour tel ou tel enfant. Une interaction « qui me permet de mieux exprimer mes attentes face à mes élèves, à expliciter les mots de l'école, ceux qui sont réservés aux apprentissages et ne sont pas utilisés à la maison » souligne Christelle qui d'ailleurs se place elle aussi à certains moments en position d'observation. Avec sa formation, « Sylvie nous propose le fruit de la recherche alors que nous n'avons pas forcément le temps du recul nécessaire. » ajoute Nicole. Elles font ensemble le point, très régulièrement, pour ajuster la démarche. Un travail partenarial qui facilite aussi la mise en place de l'aide plus spécialisée qui sera ensuite proposée aux plus fragiles. Cette re-médiation à laquelle Sylvie consacra une autre partie de son énergie.



« Un échange de pratiques et de réflexions »

CHRISTINE BRISSET

Christine Brisset est maîtresse de conférences en psychologie et enseigne à l'université de Bordeaux. Ses recherches concernent le développement de l'enfant et l'éducation. De par son parcours professionnel, ses travaux se sont attachés depuis plusieurs années au monde de l'enseignement spécialisé. Elle a ainsi dirigé une recherche sur les modalités de collaboration entre maîtres E et enseignants non spécialisés et a participé à une recherche sur la scolarisation des enfants en situation de handicap.



© MIRA / ANA

Les recherches en psychologie cognitive apportent-elles des réponses aux questions pédagogiques ?

CB. Si l'on s'intéresse au développement de l'enfant comme un processus non linéaire, les résultats des recherches récentes peuvent aider à son analyse. Je pense aux travaux de Robert Siegler comparant les stratégies cognitives à « des vagues qui se chevauchent » ou à ceux d'Olivier Houdé (lire page 93) montrant l'importance du mécanisme d'inhibition. Renée Baillargeon et Roger Lécuyer chahutent aussi quelque peu les repères piagétiens : la permanence de l'objet, la théorie de l'esprit et la découverte de l'univers par les très jeunes enfants. Par contre, il existe toujours un grand décalage entre les résultats de certaines recherches et le terrain. La formation doit se développer, être étoffée, diversifiée, et réellement continue. Trop peu de passerelles existent entre la recherche en éducation, en psychologie, et les classes. Plutôt qu'un apport de connaissances de la recherche vers la classe, je préférerais parler d'un échange de pratiques et de réflexions.

Quels types de difficultés relèvent plus particulièrement de l'intervention du maître E ?

CB. Dans une école « idéale », il faudrait être attentif à tous les types de difficultés. Car si aujourd'hui le maître E développe surtout une aide en lecture, écriture

et mathématiques, il y a aussi les autres disciplines. Il a également un grand rôle à jouer

« Le maître E peut apporter à l'enseignant la distance qui manque parfois dans le quotidien de la classe. »

dans la prévention et la re-médiation face aux difficultés liées à l'attention, la concentration ou la mémoire. Enfin, c'est aussi un enseignant qui a un regard expert sur tout ce qui est du ressort du travail métacognitif, le fait de « se regarder pédaler », réussir, échouer, essayer, se tromper, réfléchir. C'est le travail de tout enseignant, spécialisé ou non, mais il est plus facile de le développer face à un élève ou un petit groupe d'élèves, contexte du maître E.

Comment aider ces élèves en difficultés ?

CB. Par une complémentarité des regards entre l'enseignant de la classe et les enseignants spécialisés. Pour le maître E, il y a ce travail de prévention avant que les difficultés ne s'installent. Il s'agit d'aider l'élève à comprendre à quoi sert l'école, à quoi sert d'apprendre, ce que sont les attentes de l'école, à faire des passerelles entre ce qu'il vit à la maison et en classe. Mais aussi

dans un travail de re-médiation où le maître spécialisé développe une analyse des besoins de cet élève et l'aide à développer des compétences. Il s'agit aussi de l'aider à mieux comprendre le sens des apprentissages, à développer des stratégies cognitives et faire un choix « rentable » au sein de différentes stratégies. Le maître E sait

conduire une analyse des besoins et des difficultés afin de créer un dispositif dans un projet d'aide spécialisée. Il aide l'élève à mettre du sens, à prendre conscience et à mieux utiliser ses connaissances et ses compétences, à savoir les expliciter, à les mobiliser à bon escient.

Quelle posture professionnelle pour le maître E ?

CB. Il a une posture particulière avec ses collègues du RASED mais aussi avec ses collègues enseignants, de par la formation de chacun, des missions respectives, de la position plus ou moins décentrée.

De plus, je sais que c'est un sujet polémique, mais l'idée d'une personne ressource n'est pas inintéressante. C'est la mise en œuvre qui peut poser question et même souci. Le « pôle ressource » mentionné dans la dernière circulaire RASED m'inquiète car les maîtres

E, quand on les interroge, parlent déjà d'un émiettement de leurs missions et de leur travail. Participer à un dispositif lors d'un travail de collaboration ou d'animations pédagogiques prend du temps, ce temps logiquement dévolu aux élèves. Collaborer avec la circonscription est logique mais ne doit pas se faire au détriment des élèves.

Quelles coopérations peuvent être construites ?

CB. Spécialiste de l'aide pédagogique, le maître E peut offrir un espace à l'enseignant de la classe afin qu'il puisse lui aussi se regarder travailler et comprendre en quoi sa posture aide l'élève. De par sa position intermédiaire, il peut lui apporter la distance qui manque parfois dans le quotidien de la classe. Mais tout ceci doit se

« Tout ceci doit se faire dans un échange de points de vue. »

faire dans un échange de points de vue, d'observations réciproques, avec un souci de parler d'égal à égal. Pour cela il est besoin d'une confiance et d'un respect mutuels, d'un regard dénué de jugement, d'un véritable échange de réflexions et de pratiques pour favoriser la réussite de tous les élèves. Mais cela ne peut se décréter, cela se construit. **PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCIS BARBE**



© MBR / ANJA

La voix, un outil professionnel

Six heures par jour en moyenne, les enseignants l'utilisent pour transmettre, rétablir le calme, convaincre. La voix, c'est leur outil de travail, leur outil de transmission, leur outil pédagogique. Mais, en ont-ils vraiment conscience ? Pour Corinne Loie, chanteuse lyrique et orthophoniste chargée de prévention à la MGEN, les enseignants doivent d'abord apprendre à « économiser leur voix ».

Les jeunes enseignants en mal de voix

Dans sa classe de CE2, Virginie fait face à ses élèves pour la toute première année depuis le mois de septembre. Pour cette jeune enseignante dans le Val-de-Marne, en fin de journée, il est souvent difficile de continuer à parler. Picotements, gorge desséchée, les symptômes d'une pathologie vocale sont là. La maître formatrice qui la suit, lui a alors conseillé d'aller chez une orthophoniste pour apprendre à placer sa voix et à la moduler. « En général, je ne rends pas forcément compte quand je force. J'essaie d'apprendre à contrôler ma phonation. Par exemple lorsque je commence à hausser le ton, je tente de ne pas partir dans les aigus », explique l'enseignante, qui dit apprendre sur le tas. Il faut dire que pendant son année à l'ESPE

de Paris, le problème du placement de la voix, pourtant cher aux jeunes enseignants, n'a jamais été abordé. Corinne Loie, chanteuse lyrique, orthophoniste et chargée de prévention à la MGEN le déplore. « Pour un enseignant, travailler sa pratique vocale, permet de progresser dans la connaissance de sa pratique professionnelle. C'est souvent aller vers une pédagogie plus adaptée qui permettra aux enfants de mieux comprendre. » En plus de la formation, l'architecture de la classe vient souvent étouffer les sons. « Dans ma classe, il y a beaucoup de recoins, la moitié des murs sont entièrement vitrés et le plafond est très bas. Il est vraiment difficile de trouver le bon placement pour que le son se diffuse », précise Virginie, qui, chaque jour, fragilise un peu plus sa voix.



© MIRA/ANSA

« Les enseignants doivent préserver leur outil de travail »

CORINNE LOIE

Engagée dans une carrière de chanteuse lyrique, Corinne Loie a été personnellement confrontée aux difficultés vocales. Se questionnant sur le fonctionnement de la voix, et suite à l'obtention de son diplôme d'état d'orthophonie à la faculté de médecine de Paris VI, elle se consacre à des activités d'orthophoniste au sein de la MGEN et de l'Assistance Publique. Prévention en matière de voix, formation et rééducation des troubles de la voix parlée et chantée, elle s'adresse tant aux jeunes enseignants qu'aux confirmés.

Quel est l'état des lieux des troubles de la voix chez les enseignants ?

CL. L'enseignement fait partie des dix professions les plus exposées aux troubles vocaux. Selon les études que nous avons menées, on sait qu'il y a à peu près 50 % des interrogés qui se plaignent de problèmes de voix. 12 % d'entre eux environ sont embêtés durablement et présentent des pathologies chroniques avec arrêts de travail. C'est beaucoup plus que dans les autres professions où les arrêts représentent seulement 4 %. Autre aspect intéressant dans cette étude, ils sont aussi plus nombreux que dans les autres professions à ressentir les effets des troubles vocaux sur leur travail. Et ils ont raison car on a montré qu'avec une voix dysphonique, une voix malade, l'enseignement sera moins efficient. Par ailleurs, les capacités cognitives des enfants seront mieux stimulées par une voix qui module, une voix qui est souple, mélodieuse et saine.

Tous les enseignants sont-ils égaux face à leur voix ?

CL. Non, les hommes sont plus protégés que les femmes. Leurs cordes vocales sont plus résistantes. Des différences physiologiques existent et peuvent expliquer que les pathologies vocales soient plus fréquentes chez les femmes, et notamment chez les enseignantes dans les petites sections. Pour les hommes, les cordes vocales

vibrent 115 fois par seconde alors que pour les femmes c'est 220 fois, voire plus. Et nous avons constaté que les enseignantes de maternelle parlaient 27 hertz plus

« Les enseignantes de maternelle parlent 27 hertz plus haut que la moyenne des femmes. »

haut que la moyenne des femmes. En outre, les problèmes de voix sont souvent des faux problèmes. Les enseignants les plus sinistrés sont souvent ceux qui ressentent un mal-être général, un mal-être au travail, qui ont des faiblesses d'ordre psychologique, des difficultés professionnelles et personnelles et aussi une sensibilité au stress très accrue. Autre aspect : la pratique. Les jeunes enseignantes, par exemple, sont plus touchées par ces pathologies car elles ont tendance soit à ne pas vouloir parler fort par inhibition ou par manque de tonicité musculaire, soit à parler très fort et d'une voix grave, synonyme d'autorité. C'est une erreur car dans tous les cas elles malmènent leur organe.

Comment faire l'économie de sa voix lorsqu'on est enseignant ?

CL. Faire l'économie de sa voix c'est vraiment décider un jour qu'on arrête de crier et qu'on va

moins parler. Plus facile à dire qu'à faire quand on se retrouve face à une petite trentaine d'élèves... Moins parler demande souvent d'apprendre à gérer ses émotions. Ne jamais

hurler à chaud pris par la colère, développer la communication non-verbale (gestes, regards...) et quand les élèves n'écoutent pas, ne pas répéter. Pour cela, l'idée d'utiliser certains enfants comme relais, notamment les bavards à qui on peut demander de répéter ou d'expliquer à leurs camarades, est souvent salutaire. Les enseignants peuvent aussi s'économiser en travaillant sur la disposition du groupe classe dans l'espace, lors des séquences périlleuses pour la voix comme la séance à la piscine, ou en sport dans les gymnases bruyants. On forcera moins sur sa voix dans un gymnase si on parle à des élèves regroupés dans un coin plutôt qu'éparpillés. L'économie de la voix c'est prendre conscience des moments où l'on force. Les sensations de picotements au niveau de la gorge, serrages au niveau du cou, besoin de se racler la gorge régulièrement, aphonies répétitives, essoufflements, tensions au niveau du cou, de la mâchoire, des épaules, sont autant de signaux qui laissent présager d'un surmenage de la voix. Cela amène toujours à faire un travail d'introspection sur soi et sur sa gestion de classe.

Vous dites que les problèmes de voix sont souvent liés au stress. Quelles solutions concrètes proposez-vous aux enseignants ?

CL. Pour retrouver la maîtrise de sa voix il s'agit d'abord de se calmer. Des petits exercices consistant à se coucher par terre et à respirer pendant 10 minutes tous les jours donnent d'excellents résultats. On peut aussi très bien faire du yoga ou de la sophrologie. Le travail de la posture procurera bien des informations sur ce que l'on fait de son corps vocal : bien s'ancrer au sol sans être trop raide, ne pas tirer sa tête en avant quand on parle, respirer lentement avant de prendre la

« Pour retrouver la maîtrise de sa voix il s'agit d'abord de se calmer. »

parole, éviter de pousser sur sa voix, de bloquer l'air et ralentir le débit. Ensuite, il y a des exercices plus ponctuels destinés par exemple à préparer sa musculature laryngée avant la rentrée, où l'on conseille de pratiquer des lectures à haute voix quinze jours en amont. Enfin, il ne faut pas hésiter à se lancer dans des investigations personnelles auprès de praticiens spécialisés (phoniâtres, orthophonistes...) pour mieux connaître sa voix. **PROPOS RECUEILLIS PAR CLÉMENTINE BOHÈME**



© FREVESZ/NUA

Analyser les situations éducatives : pour se former et agir

Dans la grande famille de l'analyse des pratiques professionnelles, Richard Étienne défend l'entraînement à l'analyse des situations éducatives. Il permet selon lui de refonder la formation en substituant à la traditionnelle alternance théorie-pratique-théorie, une boucle qui part d'une situation vécue, passe par l'analyse, la réflexion, la théorisation pour retourner à l'action. Le Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives (GEASE), un outil à mieux connaître pour le mettre au service de la formation initiale et continue.

Le Gease, pour se construire un regard professionnel

Comme d'autres groupes d'analyse de la pratique, le Gease obéit à un protocole plus ou moins fixe. Thérèse Perez-Roux, professeure d'université en sciences de l'éducation à Montpellier l'a beaucoup pratiqué en formation. Elle explique que ses enjeux et son cadre doivent être précisés en début de travail. « L'analyse porte sur une situation d'ordre professionnel. Un contrat de communication entre les participants impose la confidentialité et invite à une suspension du jugement ». Il ne s'agit pas en effet de juger, ni même de conseiller, mais de « mettre à distance certaines émotions pour mieux les réguler, d'analyser des situations problématiques, de se construire un regard professionnel ». L'analyse se déroule en quatre phases. Dans un premier temps d'exposition,

une personne présente une situation vécue. Le groupe la questionne ensuite dans une phase d'exploration. Dans la 3^e phase d'interprétation qui suit, le narrateur n'a plus la parole et c'est au groupe d'analyser « en faisant des hypothèses ou en renvoyant cette situation à quelque chose de connu ou de prototypique ». Dans la dernière phase, dite de réaction, le narrateur peut réagir à ce qu'il a entendu. Enfin, un temps de régulation suit le travail. « Pour animer un tel groupe, précise Thérèse Perez-Roux, il faut l'avoir vécu et être formé pour maintenir un cadre tout en faisant preuve de souplesse et d'ouverture ». C'est pour elle « un outil de développement professionnel » mais qui doit s'inscrire dans une formation qui prenne aussi en compte les autres besoins de formation, notamment ceux des débutants.



© MIRA/ANSA

« Faire des boucles entre le théorique et le réel »

RICHARD ÉTIENNE

Richard Étienne est professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université de Montpellier. Dans le cadre du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Éducation Formation (LIRDEF), ses travaux portent sur le travail et la formation des enseignants. Il utilise l'approche clinique à travers les GEASE. Il a publié récemment avec Y. Fumat « Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir » (De Boeck 2014)

Pourquoi l'alternance en formation est-elle indispensable?

RÉ. Le « learning by doing » de Dewey n'est pas récent et depuis, tous les psychologues du travail constatent que toute action est une activité constructive et cognitive qui crée du développement, c'est-à-dire qu'on n'apprend un métier qu'en le faisant. On pourrait se contenter alors de n'aller que sur le terrain. Mais l'enseignement comme d'autres métiers de l'humain, nécessite quelques savoirs savants, au niveau de la connaissance des enfants par exemple, pour ne pas mettre les élèves dans des impasses d'apprentissage. On a aussi besoin dans l'enseignement de savoirs didactiques, qui nous disent comment transformer du savoir savant en un savoir à enseigner pour le mettre à la portée des élèves; et même mieux, en un savoir appris et su par les élèves. L'alternance, c'est le fait de faire des boucles entre des choses théoriques, que ce soit ce qu'on a appris ou nos intentions, et puis le réel qui est la confrontation avec les difficultés d'apprentissage ou les réussites des élèves. On commence par l'action, pour passer à la réflexion puis à la théorisation pour revenir à l'action.

Quelles distinctions entre une alternance juxtapositive et une alternance intégrative?

RÉ. On constate la première tout en voulant la seconde. Une alter-

nance juxtapositive se contente d'alterner les passages sur le terrain et en centre de formation et crée un clivage entre eux. Les savoirs de l'action et les savoirs théoriques sont séparés et

« Réfléchir après l'action pour mieux le faire ensuite dans l'action. »

comme les formés font souvent le choix du terrain (on apprend mieux sur le tas), cela conduit à un certain conformisme et au final à une école de la reproduction. On demande finalement aux personnes en formation de faire elles-mêmes ce qu'il y a de plus difficile, le lien entre théorie et pratique. Dans l'alternance intégrative, on imagine une dynamique interactive entre le terrain et le centre de formation, on cherche la « *reliance* ». On essaye de

voir ce qu'il y a de théorie dans la pratique et de pratique dans la théorie. On accélère ainsi le développement professionnel. Cela favorise la créativité, c'est-à-dire une capacité à rechercher des solutions adaptées aux élèves qui sont devant nous, et cela cultive l'humilité car devant la complexité, on doit faire le

deuil de la maîtrise et de la toute puissance.

En quoi les GEASE sont-ils formateurs?

RÉ. Parce qu'on part d'une émotion éprouvée par un des membres du groupe en situation professionnelle et ça ce n'est pas de la théorie. Le travail du groupe est de faire ensuite une analyse multidimensionnelle de tous les éléments qui ont pu créer cette situation. On s'entraîne ainsi à voir la complexité et à avoir des réponses ajustées et non des réponses standard. Trois principes sont mis en œuvre dans les GEASE. D'abord la réflexivité car tout professionnel doit apprendre à réfléchir après l'action pour mieux le faire ensuite dans l'action. C'est ensuite la complexité car toute situation humaine et sociale comme l'enseignement ne

« On s'entraîne à voir la complexité et à avoir des réponses adaptées. »

peut être simplifiée. Enfin c'est la prise en compte de trois niveaux d'analyse imbriqués: celui des personnes avec son aspect psychologique, mais aussi celui du groupe restreint dans lequel on agit c'est-à-dire la classe ou l'équipe et celui de l'institution car nous travaillons dans un cadre qui a des règles.

Quelles différences avec l'analyse de la pratique?

RÉ. L'analyse de la pratique est un terme générique qui peut englober les GEASE, les groupes Balint, ou les GAP d'inspiration plus psychanalytique, les groupes de résolution de problèmes, d'échanges de pratiques, voire même les inspections ou les visites. La plateforme NéoPass@action en offre aussi un autre exemple. La pratique y est étudiée à partir de vidéos alors que nous partons du souvenir des personnes.

Le GEASE est-il plus utile en formation initiale ou continue?

RÉ. Il est nécessaire dans les trois types de formation: la formation initiale, la formation continue et la formation de formateurs. Mais plus on a l'habitude de la formation plus il est facile d'y entrer. En formation de formateurs, cet outil est très investi mais en formation initiale, les personnes sont méfiantes à juste titre car elles peuvent le percevoir comme une intrusion avec son côté psy, compassionnel ou culpabilisant. Il faut donc l'introduire progressivement en commençant par exemple par analyser des vidéos. C'est en effet plus facile de regarder les autres. Il y a donc une progressivité à trouver pour entrer dans une logique d'analyse car la formation appelle aussi une certaine dramaturgie. **PROPOS RECUEILLIS PAR ALEXIS BISSERKINE**



INVESTIR LE TRAVAIL



Rendre le **TRAVAIL** supportable

Le travail peut être une source de plaisir et de fierté pour les salariés. Mais il est également devenu difficile à supporter et source de maladies professionnelles. Faut-il alors transformer les travailleurs ? Peut-on concevoir des organisations du travail favorables à la santé au travail ? Comment faire autorité au travail ? À l'école, entre l'intensification des tâches à effectuer, les injonctions, contradictoires parfois à tous les niveaux de décision et un rapport à la hiérarchie infantilisant, les conditions de travail du métier d'enseignant se sont dégradées. Yves Clot apporte l'éclairage de la psychologie du travail car pour lui, « *il n'y a pas de bien-être sans bien-faire* ».





© MIRA / ANJA



YVES CLOT

Yves Clot est professeur de psychologie du travail et titulaire de la chaire de psychologie du travail du CNAM, Centre national des arts et métiers, au sein du Centre de recherche sur le travail et le développement, laboratoire de référence sur les questions de santé au travail.

BIBLIO

- En 2014, Yves Clot publie avec Michel Gollac, sociologue « *Le travail peut-il devenir supportable ?* » aux éditions Armand Colin.
- Il a été lauréat du Prix du Meilleur Ouvrage sur le monde du travail pour la catégorie « expert » en 2011 pour son livre « *Le Travail à Cœur : pour en finir avec les risques psychosociaux* », éd. La Découverte.
- Il est également l'auteur de « *Le Travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie* » (La Découverte, 1995, 2008) et de « *Travail et pouvoir d'agir* » (PUF, 2008).

« Le travail, un levier d'actions syndicales »

Redonner du souffle à l'action syndicale par la question du travail pour promouvoir la santé au travail : c'est l'affaire de tous.

« Le travail peut-il devenir supportable ? » est le titre de votre livre. À quel titre le travail peut-il être supportable ou insupportable ?

YC. Ce qui rend le travail supportable, bien que ce soit par nature une activité contrainte, c'est la possibilité pour les femmes et les hommes de cultiver le goût du travail efficace, sans effort inutile. C'est encore possible, malgré tout, dans beaucoup de situations

de travail. Il ne faut jamais l'oublier. Mais ce qui le rend supportable c'est aussi qu'il nous permet de sortir de nous-mêmes. L'effort, quand il est utile, est vital et gage de bonne santé. Ce qui rend, à l'inverse, le travail insupportable, ce sont justement tous les efforts inutiles dus à des organisations qui dissipent l'énergie de ceux qui travaillent. Dans trop d'entreprises privées ou publiques, la santé s'abîme dans des situations où le travail n'est « ni fait ni à faire », surtout quand disparaît le pouvoir de

« La conscience professionnelle est le trait d'union entre santé et efficacité du travail. »

dire. Se battre pour travailler convenablement, coûte que coûte, a quelque chose d'absurde et n'a donc qu'un temps. Vient alors le temps du renoncement, du ressentiment, de la colère, de l'impuissance, de la culpabilité ou encore celui de la dérision ou du cynisme, tous des sentiments qui n'arrangent rien. Et qui empoisonnent la vie, qui corrompent l'existence. Alors « on en fait une maladie ». On est diminué lorsqu'on ne peut plus être fier de ce que l'on fait, faire autorité dans son travail, au moins de temps en temps car on n'est pas des héros non plus. Ce qui est insupportable

c'est le travail ravalé, la qualité empêchée. Il n'y a pas de « bien être » sans « bien faire ».

Quels constats faites-vous sur l'évolution des conditions de travail ?

Les évolutions du travail peuvent être dangereuses pour la santé. Les approches cliniques, qu'elles soient d'ailleurs le fait de psychologues, de sociologues, de chercheurs en gestion, d'ergonomes, de médecins... montrent la souffrance au travail qui s'exprime, notamment celle engendrée par une évaluation déconnectée du travail réel et celle causée par un travail « ni fait ni à faire ». Souffrance au travail et mauvaises conditions de travail sont étroitement liées à des choix d'organisation du travail. D'autres formes

« On est diminué lorsqu'on ne peut plus être fier de ce que l'on fait. »



sont possibles, plus favorables à la santé au travail et aussi bonnes, voire meilleures du point de vue de la performance économique. La coopération, l'autonomie individuelle et collective au travail, la possibilité de former de l'expérience sont une alternative, largement répandue dans certains pays, à la densification et à l'intensification du travail.

Vous parlez de controverse, de conflit professionnel. C'est une solution pour améliorer le service rendu ?

Le déni du conflit sur les critères de la norme, sur la qualité de l'acte et donc sur la définition de la performance, n'est ni sain ni efficace. Le professionnalisme est devenu un objet d'étude en France. Le souci du travail « *bien fait* » révèle de plus en plus de « *problèmes de conscience* » alors même que le discours sur la qualité est omniprésent. La conscience professionnelle est pourtant le trait d'union entre santé et efficacité du travail.

Quand elle est malmenée, aussi bien à l'intérieur des collectifs qu'entre ces derniers et la hiérarchie jusqu'à la direction, quand le dialogue sur ces questions est refoulé, le professionnalisme s'en ressent. La santé et la

encore est plus intéressant que ce qu'on partage déjà.

La seule bonne pratique est sans doute la pratique de la « *dispute professionnelle* » entre connaisseurs puis entre eux et la ligne hiérarchique et même au-delà

sociales actuelles, le travail a disparu. On ne parle que de coûts et de charges. À se demander pourquoi les entreprises s'embarrassent encore de salariés. Quant aux réformes structurelles, elles se centrent sur la

« On ne parle que de coûts et de charges du travail. À se demander pourquoi les entreprises s'embarrassent encore de salariés... »

performance aussi. Car le dynamisme professionnel prend sa source dans les objections du réel et les conflits qu'il suscite.

Il ne s'agit pas d'aboutir à la sacro-sainte « *bonne pratique* » derrière laquelle se ranger en file indienne. L'un des principaux acquis d'une clinique de l'activité, c'est que la qualité du travail, dans le concret, est, par nature, définitivement discutable. Et ce, aussi bien dans une équipe que dans l'entreprise ou l'institution tout entière. Et dans cette perspective, ce qu'on ne partage pas

des murs de l'entreprise. C'est le sens de la perspective d'action dont nous parlons, soucieuse de développer le métier à l'opposé de tout corporatisme, tourné aussi vers l'usager, le client ou le consommateur. Mais cela commence entre collègues.

Quelles sont les chances d'un renouveau, dans le contexte actuel, de l'intérêt pour la qualité du travail ?

Dans le discours qui porte les politiques économiques et

protection sociale et il n'est pas question de réformer l'entreprise. Néanmoins, des acteurs sont prêts à porter la question de la qualité du travail : certains chercheurs, certains syndicalistes et même certains dirigeants d'entreprise. Et d'abord les salariés eux-mêmes.

Il se peut qu'on en vienne à envisager une refondation de l'entreprise comme une source possible de durabilité, de bien-être et de productivité. Bien sûr, la plupart des dirigeants d'entreprise seront réticents et cela n'aurait rien de scandaleux car il s'agirait pour eux d'une charge et d'un risque. Tous les travailleurs ne seront pas forcément enthousiastes a priori, d'ailleurs. Il faudra envisager une conduite prudente mais décidée des réformes, où l'expérimentation et l'évaluation aient leur part. Une forte action publique sera indispensable mais il n'est pas possible de dire si celle-ci devra comporter une part d'obligation ou pourra reposer essentiellement sur des incitations. En tout cas, s'il faut aider les entreprises, et c'est probablement nécessaire, cette aide devrait être ciblée sur celles qui concourent au bien public.

Yves Clot raconte l'histoire d'un travail réel mené par le CNAM chez Renault

➤ L'histoire commence avant nous. La direction de Renault est venue nous voir pour instruire un différend avec la CGT sur la qualité du travail, issu d'une recherche-action conduite avec des universitaires de renom. Nous avons proposé une expérimentation sociale entre la direction, la CFE-CGC, FO, la CGT et la CFDT. A partir de l'usine de Flins d'abord puis du Technocentre, il s'agit de refocaliser au plan national le « dialogue social » sur le travail réel, de construire avec des opérateurs de ligne les instruments d'analyse de situations ordinaires de travail, d'organiser les controverses entre eux autour du travail bien fait ; et ce, pour que ces opérateurs eux-mêmes puissent à leur tour réinstruire la question avec tous les syndicats et les directions jusqu'au plus haut niveau de l'entreprise. En menant cette démarche, nous avons montré l'autonomie de décision déjà conquise dans le travail par les opérateurs. Mais beaucoup d'énergie est perdue à surmonter les handicaps de l'organisation qui rend, trop souvent, leur parole inutile. Nous ne cherchons pas à «

faire remonter les problèmes » par l'expression des salariés ni même à accroître leur participation. On veut plutôt faire descendre l'organisation au ras des problèmes pour augmenter la participation des hiérarchies à leur solution concrète. En soignant l'encadrement de proximité, car, lorsque les opérateurs gagnent en liberté dans leur travail, cet encadrement condense tous les conflits de critères.

Il y a déjà quelques résultats. Le système des relations professionnelles est questionné quand les opérateurs eux-mêmes entrent dans la boucle de décision. Les rapports de forces habituels entre syndicats et direction sont nourris de leur initiative. Nous testons dans l'usine la désignation directe d'opérateurs référents par leurs collègues. Au-delà de la qualité « client », ils sont un peu des forces de rappel pour le travail bien fait. Pas seulement pour l'atelier ou pour l'usine, mais pour l'entreprise tout entière. Je ne vous dirai pas que c'est facile. Mais c'est possible malgré tout. Peut-être justement grâce à l'histoire de Renault. ●



Intensification du travail dans la fonction publique

Entre 2005 et 2013, la part des salariés exposés à des contraintes de rythmes est passée de 21% à 29% dans la fonction publique, notamment celle de l'État, selon une note sur les conditions de travail de juillet 2014 publiée par la Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques, la DARES. Se sont accrues les contraintes liées notamment à une dépendance immédiate vis-à-vis du travail de collègues ou à des délais à respecter en peu de temps. Avec le développement des nouvelles technologies, la proportion d'agents publics dont le rythme de travail est lié à un contrôle ou un suivi informatisé est passé de 20% en 2005 à 39% en 2013. L'intensité émotionnelle de salariés en contact avec le public augmente : 53% disent « *devoir calmer des gens* » contre 47% en 2005. •

Concernant plus particulièrement les enseignants, sont-ils des travailleurs comme les autres, soumis aux mêmes risques et aux mêmes souffrances ?

Bien sûr. Mais l'enseignement, c'est un métier de service, comme la justice ou la santé. L'objet de l'activité des enseignants, c'est l'activité d'autrui donc tout à fait différent d'une portière, d'un bâtiment comme dans le travail de l'industrie. Dans les services publics, c'est dans l'objet même, l'activité de l'autre, que le conflit de critères et de valeurs s'installe. Débattre de ce qui est juste ou pas, de ce qui est efficace, et même du bien et du mal. Tous, problèmes de conscience. Et pour l'enseignement, non seulement il y a l'activité d'autrui comme objet, mais s'ajoute aussi la transmission du patrimoine scientifique et intellectuel entre les générations. Les enseignants sont un chaînon social et symbolique de la maternelle à l'université. Quand cette réalité ordinaire n'est pas travaillée concrètement,

il y a dilemme entre son confort personnel et cette transmission. Il est urgent de travailler à la santé des enseignants, non seulement en terme de maladie, mais dans leur pouvoir d'agir. Impensable, cette stratégie de les accompagner pour qu'ils supportent l'insupportable ! Les CHS-CT qui viennent d'être créés dans l'Éducation nationale devraient se centrer sur le travail. Les enseignants n'ont pas besoin qu'on les assiste, qu'on mette un psychologue derrière eux. On est là dans une impasse absolue : les personnes ne pourront pas se soigner si elles ne peuvent pas soigner leur travail, si elles ne peuvent pas faire quelque chose de leurs difficultés. Pour défendre l'efficacité du travail, son métier, il faut s'y attaquer. Dans l'institution, il faut instituer les conflits de critères de qualité du travail. Et donner du temps pour les débattre.

Quelle place pour le syndicalisme dans cette reconquête de la démocratie au travail ?

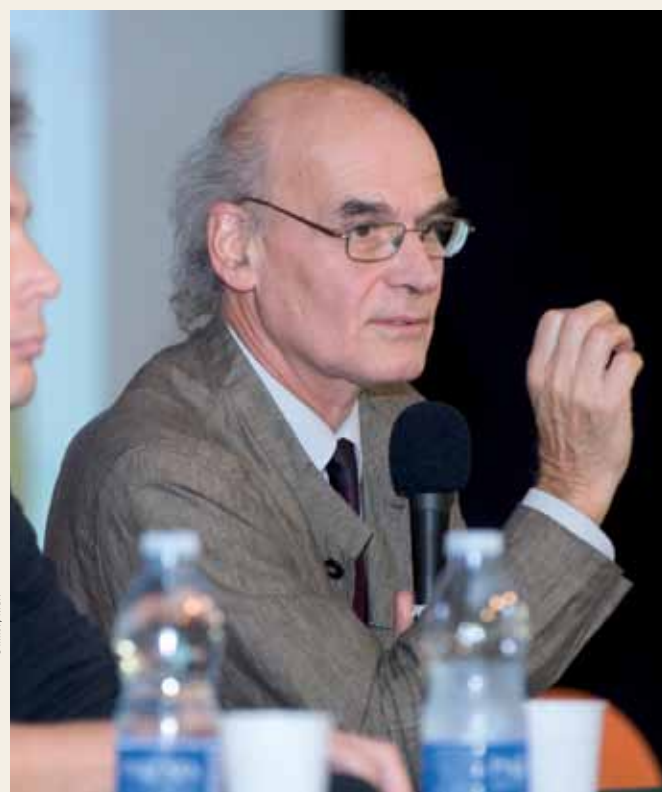
Le syndicalisme est potentiellement un acteur majeur pour faire valoir le point de vue du travail. Pour de meilleurs salaires, de bons statuts, il faut développer la qualification des salariés. Et cette qualification ne peut grandir dans un travail « *ni fait ni à faire* ». C'est l'institution du conflit sur la qualité du travail qui peut aujourd'hui permettre le déve-

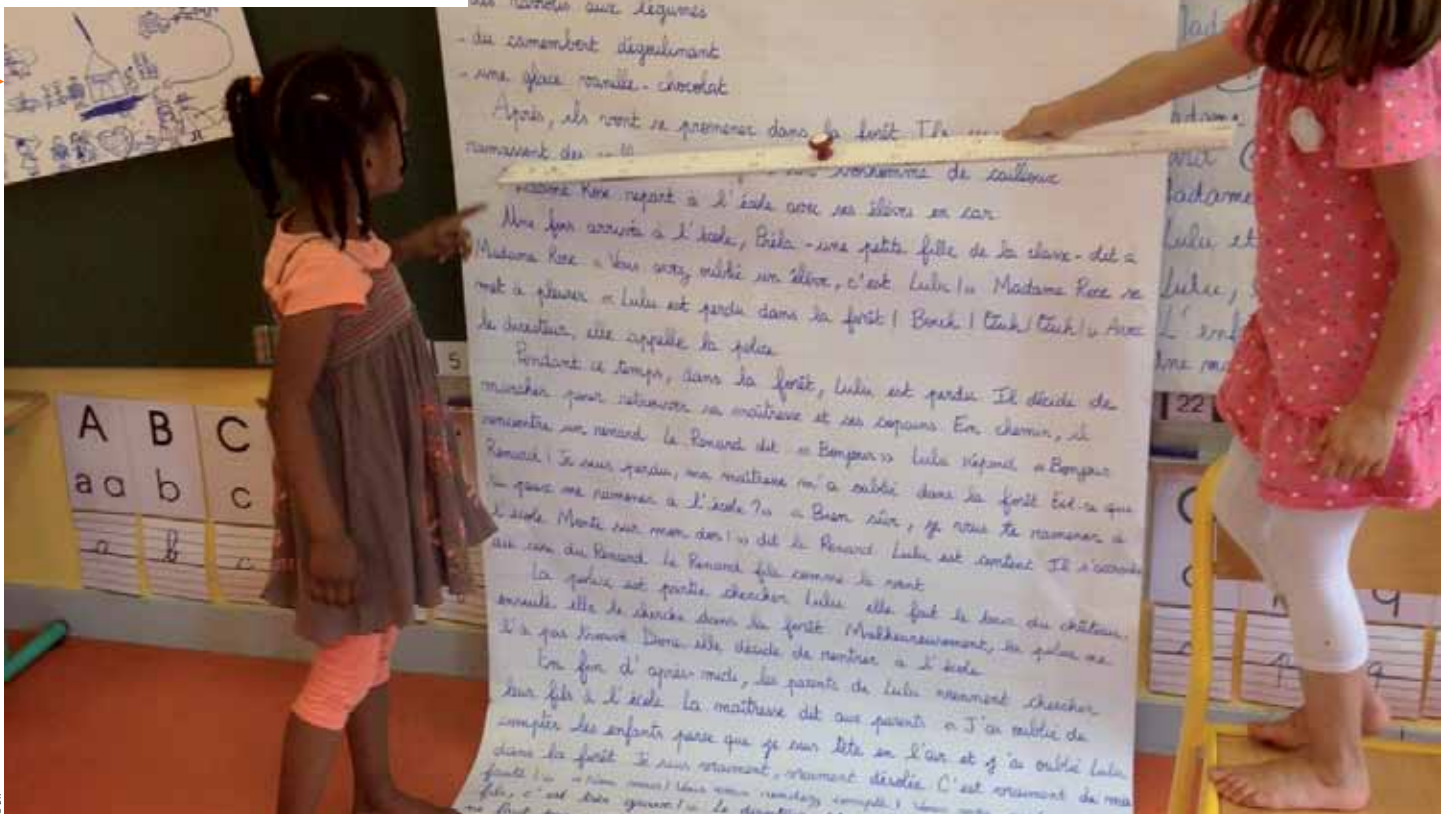
« Pour défendre l'efficacité du travail, du métier, il faut s'y attaquer. »

veloppement des qualifications et donc des salaires. Le salaire ne peut faire oublier, ni même compenser, la perte de liberté dans le travail.

Le syndicalisme doit se transformer lui-même, s'il le décide. Une voie possible est l'analyse de son activité syndicale pour analyser le travail, pour retrouver sa fonction sociale et être un protagoniste dans les conflits de qualité

du travail réel : être sur les lieux de travail, faire le tour des questions ordinaires, trouver toutes les solutions possibles avec les salariés eux-mêmes. Le syndicalisme doit redonner du pouvoir d'agir dans l'activité « *délibérée* » sur la qualité du travail, ensemble, autour d'une histoire à reprendre. Pour que le travail retrouve la santé. PROPOS RECUEILLIS PAR GINETTE BRET





Le langage, la priorité des nouveaux programmes

Le langage reste la priorité de l'école maternelle dans le projet de nouveaux programmes. Cette activité est encouragée, incitée et valorisée. Elle donne à l'enseignant un rôle décisif tant pour l'oral que pour l'écrit. Mireille Brigaudiot salue cet accent nouveau porté sur les processus mis en œuvre par les enfants pour s'emparer du langage et qui remplace l'attente de résultats patents, trop vite évaluables.

Expliquer l'écrit, même dans ses évidences

Marie Pionchon n'a pas hésité à bousculer ses pratiques, grâce aux conseils avisés de Mireille Brigaudiot, pour répondre aux besoins de ses élèves de grande section de l'école Chappe, dans un quartier très défavorisé de Saint-Etienne. Tout concourt dans cette classe à mener les élèves sur le chemin de l'écrit en s'appuyant notamment sur des situations d'écrits réelles, comme les messages aux parents par exemple. Ceux-ci sont datés, signés et attendent une réaction. Pour le cycle patinoire, les parents devaient écrire sur une ligne la peinture de leur enfant. « *Quand les enfants se retrouvent avec les patins à la bonne taille eh bien ils se rendent compte que la boucle de l'écrit est bouclée, que le message a fonctionné* » raconte l'enseignante. La littérature enfantine occupe une grande partie d'activités de compré-

hension, d'abord avec les histoires racontées, ensuite lues. Dans chaque activité, il s'agit d'être dans l'explicite. « *Quand je lis, je vais essayer de rendre visible l'invisible* » explique l'enseignante. « *Je vais tourner les pages, suivre avec le doigt, ne pas relever les yeux avant la fin de l'énoncé pour qu'ils construisent une vraie représentation de l'acte de lire* ». Quant à la découverte du principe alphabétique, il vient au fil de l'année avec les commandes d'écriture. Les enfants se ressaisissent de tout ce que l'enseignante fait devant eux, avec eux. « *J'emmène les élèves dans l'écrit, même les nouveaux arrivants non francophones* » ajoute-t-elle. Et ils sont fiers d'aller montrer leurs exploits au CP avec le livre de la grande histoire dont ils sont les auteurs. Et Marie de conclure « *En étant dans l'explicite, avec des objectifs clairs, je me sens la maîtresse pour tout le monde, pas juste pour les plus avancés* ».



© MIRA/ANAA

« Donner très tôt aux enfants une vie intellectuelle la plus riche possible »

MIREILLE BRIGAUDIOT

Mireille Brigaudiot est enseignant-chercheur en Sciences du langage. Elle travaille sur l'acquisition du langage en milieu familial, sur les apprentissages de l'écrit à l'école maternelle et en cycle 2, et en formation des maîtres. Dernières publications : « Première maîtrise de l'écrit », Hachette, 2008 - « Bravo! À la maternelle on apprend! », DVD SNUipp, 2009 - « Langage et École maternelle », Hatier, à paraître 2015.

Le langage, priorité du projet de programmes 2014 en maternelle. Une évidence maintenue ?

MB. Maintenu, oui, évidence il vaut mieux préciser. Parce qu'on a tous tendance à assimiler le langage aux seules productions orales. Or le langage est une faculté humaine qui permet la parole mais aussi la pensée, la compréhension, le raisonnement, la création de fiction, etc., dans des va et vient incessants entre nos expériences et nos vies intérieures. Alors oui, dans ce cas, c'est une évidence qu'il faut que l'école ait cette ambition pour tous les enfants et surtout pour ceux qui n'ont pas la chance d'avoir ces expériences dans leurs vies quotidiennes. Avoir cet objectif prioritaire, c'est donner très tôt aux enfants une vie intellectuelle la plus riche possible.

Qu'est-ce qu'il y a de vraiment nouveau dans ces programmes ?

MB. La nouveauté est le fait de souligner que le langage est l'affaire des sujets que sont les enfants âgés de 2 à 6 ans. Sujets qui construisent, mémorisent, font des essais, retravaillent en permanence grâce aux enseignants qui, eux, enseignent. Cela pour rappeler qu'un enseignant ne remplit pas de mots des verres vides, il ne fait pas répéter les bonnes expressions. Il est responsable de la bonne zone de travail des enfants : il leur fait vivre des journées intéressantes durant

lesquelles ils sont sollicités intellectuellement, toujours juste ce qu'il faut. C'est ce le projet

« En maternelle, on a affaire à des enfants dotés d'intelligence et en devenir. »

nomme « *progressivité des apprentissages* », c'est-à-dire le fait de faire la classe en prenant en compte ce qu'on sait des manières d'apprendre à 2 ans, à 3 ans, à 4 ans, etc. Alors que dans les Programmes 2008 le seul horizon du CP induisait les façons d'enseigner, c'est dorénavant aussi le fait qu'on a affaire à des enfants dotés d'intelligence et en devenir qui donne le cap.

Quel rôle pour les enseignants ?

MB. Le rôle de l'enseignant est absolument décisif. Il est un exemple permanent dans ce qu'il dit, dans ce qu'il pense, dans ce qu'il leur renvoie de ce qu'ils apprennent. Une formation est nécessaire pour que les maîtres se familiarisent avec les modes de pensée et de dire des jeunes enfants (ce qui lui permet la logique de progressivité). Une formation est nécessaire pour qu'ils s'entraînent à réagir devant un comportement d'enfant. C'est ça le professionnalisme. Quand un enfant dit qu'il y a 3 loups

dans l'histoire des 3 petits cochons, un adulte quelconque répond « non y'a qu'un loup! ». Un pro d'école maternelle dit « tu crois qu'il y a 3 loups parce qu'on voit 3 loups sur cette page. Il a été dessiné 3 fois mais dans l'histoire il n'y a qu'un loup. Je vais te la raconter sans le livre, ferme tes yeux, écoute ».

Comment y est traitée la question du code ?

MB. L'écrit ne se réduit pas au code. On a d'abord à permettre aux enfants de voir utiliser l'écrit sous maintes formes, jusqu'à presque l'utiliser tout seuls. Il faut qu'ils sachent que ce sont des paroles signifiantes qui s'adressent à quelqu'un. Ce ne sont pas de simples tracés. Et l'école va leur faire découvrir que ces papiers valent du langage en utilisant des signes phonographiques. Le projet reprend la grande avancée des Programmes 2002 : pour que les enfants découvrent le principe alphabétique (les lettres valent des sons) ils vont assister à l'écriture du maître qui explique comment ça marche et ils vont eux-mêmes essayer d'écrire. La priorité est faite aux tracés des adultes accompagnés du « brui-

tage » des lettres, ce qui n'était pas le cas dans les Programmes 2008. On avait des entraînements des enfants, d'un côté avec le tout phonologique, et d'un autre la connaissance du nom des lettres, ce qui favorisait les seuls enfants capables de faire eux-mêmes le lien. On retrouve maintenant des pratiques de vraie école maternelle.

Que pensez-vous de la place réservée à l'écriture cursive ?

MB. L'écriture cursive a toujours été un apprentissage visé à l'école maternelle, sauf depuis 2008. On voit aujourd'hui des enfants en fin de GS qui n'ont jamais vu ni pratiqué autre chose que l'écriture en capitales. Ils seront en grande difficulté au CP par rapport à ceux qui ont eu, à la maison, un bureau, des feutres, et surtout des parents les valorisant. De plus, la cursive leur permet de découvrir le découpage en mots,

les majuscules, les signes de ponctuation, etc. Et le projet ne demande pas aux maîtres de viser de grandes performances

dans ce domaine. Il leur conseille son usage quand ils écrivent eux-mêmes devant les enfants, et par ailleurs un entraînement moteur qui y prépare bien les enfants. Ecrire son prénom et son nom en cursive en fin de GS est à la portée de tous les enfants. **PROPOS RECUEILS PAR VIRGINIE SOLUNTO**

« L'enseignant est un exemple permanent »



© GORDEU / ANIA

Le quotidien, entre fatigue, confort et satisfaction

Dans leur travail quotidien, les enseignants éprouvent à la fois de la satisfaction et de l'insatisfaction, du plaisir et de la fatigue aussi, de la colère ou de l'épuisement parfois. Au-delà de l'influence du comportement des élèves, ce sont les relations professionnelles dans une école qui influencent le plus le bien-être au travail. **Françoise Carraud a mené une enquête pendant deux ans dans des écoles maternelles pour comprendre le travail ordinaire des enseignants en envisageant dans ses différents aspects.**

Sortie de classe

Françoise Carraud relate un cas de désaccord professionnel. Il est 16h15, Lauriane referme le livre qu'elle vient de lire. Sur le tapis, les enfants ont été très attentifs et intéressés, même Mariana qui ne peut jamais rester en place. Aujourd'hui Lauriane est de service, elle se dépêche : avec Samira, l'Atsem, elle aide les enfants à mettre leurs chaussures et leurs vêtements, elle fait patienter les plus rapides en les faisant s'asseoir sur un banc, puis constitue un rang pendant que les derniers finissent d'attacher leurs blousons avec Samira. Elle conduit enfin tout le monde vers la sortie. Elle a quelques minutes de retard et certains parents commencent à s'impatienter près du portail fermé à clé. Lauriane est fatiguée et un peu énervée, mais elle fait bonne figure auprès des parents et les salue cordialement en souriant. Elle surveille attentivement, il ne faudrait pas qu'un petit se faufile et se retrouve seul dans la cour ou la rue... C'est déjà arrivé ! Heureusement une maman l'avait vu et ramené à l'école.

Il est 16h45, tous les enfants sont partis, sauf ceux qui restent à la garderie avec Amandine. Samira va fermer le portail et Lauriane commence à discuter avec Jocelyne, une autre maîtresse qui a fini le service de porte avec elle :
 – Ce matin le portail était resté ouvert, qui devait le fermer ? Ça arrive un peu trop souvent...
 – Oui, je sais. Danièle et Nadia [d'autres collègues enseignantes] ont dit que ce n'était pas grave, mais elles ne se rendent pas compte : si jamais un de mes petits se sauvait, ou si quelqu'un rentrait dans l'école, il faudrait faire attention !
 – Et puis, encore une fois, le parcours de salle de gym n'était pas installé... et les Atsem qui râlent quand personne ne le range et qu'elles doivent trimpler les gros trucs pour installer la sieste...
 – Oui et les commandes toujours pas faites, et la répartition des classes pour l'année prochaine...
 – Et on a encore une réunion demain midi, je suis sûre qu'on ne va pas parler de ça mais de la sortie à l'aquarium et du projet avec la maison de retraite, toujours des projets... y en a marre...



« Quand la norme du travail est en jeu »

FRANÇOISE CARRAUD

Françoise Carraud est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Lyon 2. Elle est membre du laboratoire Éducation, Cultures, Politiques. Ses thèmes de recherche portent sur l'enfance et la philosophie avec les enfants ainsi que sur le travail enseignant dans le premier degré, notamment à l'école maternelle. En 2013, elle a écrit « Produire des enfants performants ? Évolution du travail des enseignants à l'école maternelle » dans le numéro spécial de Libération « Être enseignant aujourd'hui ».

Vous êtes restée deux ans à observer les relations professionnelles qu'entretiennent les enseignants de l'école maternelle. Pourquoi faire ?

FC. Je voulais observer le travail ordinaire dans les écoles, le travail quotidien, celui que personne ne regarde, ni les chercheurs, ni les autres professionnels de l'éducation. Je n'avais pas une théorie de départ à vérifier, je travaillais à partir d'observations et ensuite je théorise au regard d'autres théories, du point de vue du travail bien sûr, mais aussi avec les apports de la psychologie sociale et surtout de la sociologie du travail.

Le travail en maternelle se fait tous les jours, entre apprentissages scolaires et laçage des chaussures. Moi, je m'intéresse aux choses concrètes, comme

continuer, même quand les équipes changent. J'ai été institutrice pendant vingt ans, notamment en maternelle, et en allant dans ces écoles, je voulais être étonnée, comprendre comment se construisent ces activités professionnelles que les maîtresses disent être « naturelles » ou « évidentes ».

Quel matériel avec-vous fourni aux enseignantes pour observer ces relations ?

FC. Je leur ai donné à chacune un agenda avec une consigne : qu'elles notent chaque jour leur sentiment de confort, d'insatisfaction et de fatigue au travail, en codant de -4 à +4 (puis de 0 à 10 la seconde année) et en ajoutant une anecdote, ou pas, au regard de leurs notations. En parallèle, j'ai fait beaucoup d'observations

dans les écoles, j'y allais sans prévenir, je circulais et j'étudiais le travail des enseignantes, autre que les seules interactions avec leurs élèves, comme leurs interactions avec les ATSEM, les parents, entre elles. A ces interactions s'ajoute une

dimension corporelle, physique : qu'est-ce qui est du travail ? La sieste, c'est du travail ? Pourquoi les IEN ne vont pas voir la sieste ? D'où la contradiction dans le discours « c'est mon travail de les accompagner à la sieste et de les endormir... mais c'est pas du tra-

vail que de les endormir ! » Et à partir des agendas que remplissaient les enseignantes, je menais des entretiens avec elles. Ces agendas, c'était leur mémoire, sinon elles avaient tendance à être très sélectives dans leurs souvenirs !

Et qu'avez-vous constaté au fil de ces entretiens et en lisant leurs agendas ?

FC. La grande labilité de leurs sentiments, de leurs sensations au cours d'une même journée. Et les

« Il n'y a plus d'espace et plus de temps pour débattre des normes. »

difficultés relationnelles ressenties avec les ATSEM, ce qui m'a conduite par ailleurs à mener des entretiens auprès de ces personnels. La deuxième année, j'ai pointé des difficultés relationnelles entre les enseignantes. C'est ce que je raconte dans la page ci-contre.

Qu'entendez-vous par « difficultés relationnelles » ?

FC. C'est une notion difficile à travailler. On la renvoie toujours à des problèmes personnels entre individus, qui devraient faire des efforts pour mieux vivre le et au travail. Pour la sociologie du travail, la relation liée aux émotions construites socialement et cultu-

rellement fait partie du travail. Et j'essaie de voir quel travail émotionnel est demandé aux enseignants pour pouvoir le travailler avec eux.

De quelles ressources dispose-t-on pour agir sur le travail émotionnel ?

FC. Les ressources sont généralement extérieures au monde du travail : les personnes qui ont des engagements personnels, syndicaux, pédagogiques, sportifs, culturels ont plus de ressources

pour agir sur leur travail émotionnel. Les personnes solitaires en ont moins. Dans les équipes des

écoles, les groupes sont hétérogènes, d'âges différents, de parcours professionnels différents et des rapports subjectifs différents. Pour pouvoir travailler avec les autres, la norme du travail « bien fait » est en jeu. Et ces normes, différentes d'un individu à l'autre, sont assez peu discutées entre les professionnels. Les conflits deviennent alors personnels et non professionnels. Et comme il n'y a plus d'espace et plus de temps pour débattre des normes, on se tait, pour ceux qui ont peur de montrer leur désaccord, ou le conflit personnel devient violent. Il y a encore beaucoup à faire autour du travail émotionnel et relationnel.

PROPOS RECUEILLIS PAR GINETTE BRET

« Une grande labilité des sentiments, des sensations au cours d'une même journée de travail. »

mettre des chaussons ou pas et j'avais envie de comprendre comment les enseignants vivaient leur travail au jour le jour. J'ai choisi des écoles maternelles ordinaires et j'y allais pour une longue durée, et les enseignantes sont en forte demande pour



© DR

Aménager l'espace pour le développement du tout-petit

Analyser les effets de l'aménagement des espaces et de modifications de l'agencement du mobilier sur les activités et les interactions des enfants d'abord en crèche puis à l'école maternelle, c'est le travail qu'Alain Legendre a mené à Saint-Malo. Avec lui, les enseignantes et les conseillères pédagogiques ont créé un outil d'auto-évaluation de l'espace-classe en TPS.

Un département mobilisé pour les TPS

« **C**e que je retiens de ce travail avec Alain Legendre ? Avoir appris à regarder mes élèves avec précision ». Laurence Maigné, directrice et enseignante de la classe TPS de l'école Daniel Gélin de Saint-Malo, située en REP, a participé aux formations proposées par l'IEN pré-élémentaire de l'Ille-et-Vilaine. Un stage de trois semaines, des rencontres avec Alain Legendre, des animations pédagogiques autour du comportement et du développement de l'enfant, des conseillères pédagogiques au plus près du terrain... tout un département a réfléchi à l'accueil des TPS et de l'aménagement de l'espace-classe. « On s'est autorisé à se retirer du groupe des élèves pour observer et noter leurs activités, les lieux qu'ils investissaient, les liens qu'ils créaient avec leurs pairs, pour faire évoluer notre

regard et nos pratiques professionnelles. Ensuite, on a ré-aménagé nos classes. Les « coins » communiquent tous entre eux, l'espace central de la classe est vide pour permettre la circulation et les jeux de manipulation sont par-terre. On répond ainsi à leur besoin d'une vue continue sur l'adulte. Et mes tout-petits en PS cette année forment un groupe soudé dans le vivre ensemble. » L'équipe des conseillères pédagogiques ne cache pas sa satisfaction devant le travail réalisé. « Il y a beaucoup d'écoles qui veulent apprendre à utiliser l'outil d'auto-évaluation de l'espace. Car cet outil permet de tout remettre à plat, de tout re-questionner, de vivre la classe sans propositions formatées avec, au contraire, des réponses qui naissent de l'observation des élèves, de la classe. » Dès janvier 2014, des modules de formation de proximité ont été proposés sur le département, d'autres vont suivre.



© MIRA / ANA

« Observer les élèves pour inventer la classe qui va avec »

ALAIN LEGENDRE

Alain Legendre est chargé de recherche au CNRS à l'Université de Rennes 2. Des documents et des références bibliographiques relatifs à son étude peuvent être consultés et téléchargés sur le site EspEnf de l'université de Rennes à « Cadre de vie et espaces d'activité des enfants ».

Pourquoi avoir mené une étude sur les espaces nécessaires aux tout-jeunes enfants ?

AL. Lors de ma formation d'architecte, j'ai répondu à un appel d'offre pour construire une crèche. Mais le cahier des charges ne tenait pas compte des besoins des tout-jeunes enfants. Je me suis donc spécialisé en architecture pour la Petite Enfance, j'ai mené des études de psychologie pour comprendre le développement de l'enfant et notamment : comment de jeunes enfants en groupe vivent-ils les espaces collectifs qui leur sont proposés en crèche ou maternelle ?

Comment avez-vous articulé ces connaissances ?

AL. Petit à petit, en développant des techniques d'observations nourries de la psychologie environnementale, qui s'intéresse au système de relations qu'un individu établit avec son environnement physique et social. A la crèche, le groupe d'enfants et l'espace sont sous la supervision d'adultes. Les principaux résultats montrent que l'aménagement de la salle influe sur les comportements et les échanges entre les enfants de deux à trois ans, qui sont particulièrement dépendants du contexte immédiat.

Quels aménagements vous semblent les plus constructifs ?

AL. Pour interagir dans la classe, le jeune enfant doit voir l'adulte,

recours en cas d'insécurité. Les interactions de ces jeunes enfants sont fragiles, incertaines, risquées, sources possibles de malentendus et de conflits. Il faut

« Pour interagir dans la classe, le jeune enfant doit voir l'adulte »

donc que les adultes soient accessibles aux enfants, sans rupture physique et visuelle majeure, tout en leur permettant de s'éloigner d'eux en sécurité. J'ai constaté qu'il suffit parfois de déplacer le mobilier pour modifier les interactions entre pairs.

Pourquoi êtes-vous passé de la crèche à l'école maternelle ?

AL. Mon étude a intéressé un inspecteur général, Alain Houchot, et l'IEN maternelle d'Ille-et-Vilaine, Madame Mismaque, m'a sollicité ensuite pour mener un travail sur l'espace de classe accueillant des TPS à St-Malo (reportage ci-contre). Elle avait conscience que l'objectif de 30% de scolarisation des TPS demandait de prendre la mesure de la différence entre les 3/4 ans et les 2/3 ans, tant sur le plan émotionnel que sur le plan du développement des compétences cognitives sociales, et que l'espace joue un grand rôle dans les interactions verbales. Chez les plus petits, l'imitation immédiate et réciproque, la mise en place de

petites routines partagées avec un ou deux partenaires peut être gênée par le mobilier. Madame Mismaque voulait travailler là-dessus avec les enseignants.

Comment avez-vous procédé ?

AL. En crèche, j'avais utilisé plusieurs caméras

pour observer les enfants à distance, et me permettre d'analyser à chaque instant où était l'enfant, quelle est l'orientation de son activité (principalement auto-centrée, centrée sur l'environnement ou sur l'entourage social) et, dans le cas où l'activité est sociale, avec quels partenaires.

Mais en maternelle, nous avons cherché avec les enseignants à développer un outil d'observation nécessitant peu de matériel et un investissement temporel limité, tout en permettant d'observer leurs élèves et de comparer les comportements avant et après modification de l'espace.

Quels outils avez-vous conçus avec les enseignantes ?

AL. Avec deux conseillères pédagogiques et les enseignantes, on a mis au point plusieurs grilles d'observation répondant chacune à des questions précises : « qui est où, qui est où et avec qui, qui est où et pour quoi faire ? ». Passés les premiers instants où les enseignantes avaient du mal à se mettre en retrait en ayant le sen-

timent « d'abandonner les élèves et de ne pas faire leur travail », elles se sont rapidement approprié l'outil et ont mené les observations pour savoir quelles zones étaient utilisées par tous les élèves, ou seulement quelques-uns, plutôt par les filles ou par les garçons, les petits ou les grands. Les résultats ont permis de discerner les zones « squattées » par un groupe socialement marqué. Nous avons ensuite travaillé dans le but d'organiser l'espace, de rendre la classe plus fonctionnelle, d'éviter de créer des zones sans public ou encore démultiplier les zones attractives pour éviter les conflits générés par une trop forte densité d'occupation.

Enfin il est très utile d'observer le détail de l'activité des élèves ?

AL. Oui. Un besoin essentiel des moins de trois ans en collectivité, c'est qu'on les aide à développer leur capacité à interagir avec leurs pairs, à apprendre à vivre ensemble et à parler. Observer ses élèves un par un, en temps d'accueil, pour voir qui est ami avec qui, qui est solitaire, qui ne fait jamais de bruit, qui reste toujours en retrait... permet de repérer les élèves stressés et qui ont tellement peur qu'ils ne se manifestent pas et qu'on les oublierait facilement, si on ne les avait pas repérés dans les grilles. Ce sont pourtant eux les plus fragiles qui méritent davantage d'attention. D'autant plus qu'ils sont là cinq jours par semaine...

PROPOS RECUEILLIS PAR GINETTE BRET



Entrée dans le métier : un manque de temps et de repères

Au début on peut trouver cela difficile, on connaît mal les besoins spécifiques des jeunes enfants, on ne sait pas comment gérer le groupe et les apprentissages. Plus tard on peut se réjouir de la liberté pédagogique qu'offre la maternelle ou au contraire s'effrayer de son importance dans la scolarité future des élèves. Les expériences des enseignants débutants en maternelle sont contrastées mais elles conduisent toutes à questionner les écarts entre les ambitions institutionnelles et les pratiques réelles ainsi que l'articulation théorie-pratique à l'entrée dans le métier.

Des expériences contrastées

« **C**e qui m'a surpris, c'est la masse de travail de préparation. L'impression d'être toujours dépassé par les événements, la frustration de ne pas être à la hauteur ou de se rendre compte qu'on pourrait donner plus si le temps le permettait » dit Sébastien. Pour Anaïs, cela paraît plus simple. « Ayant travaillé 3 étés en centre de loisirs avec des petits, je savais à peu près de quoi étaient capables les enfants de ces âges. En maternelle, il me semble facile de préparer les activités car nous sommes assez libres sur notre façon d'aborder telle ou telle compétence. Comme les ateliers tournent, les préparations prennent moins de temps qu'en élémentaire » dit-elle. Sébastien travaille à plein temps dans une moyenne section. Anaïs est à l'Espé la moitié de son temps et partage ses 50 % de temps de classe entre une MS

et un CE1-CE2. Tous deux sont professeurs d'école stagiaires (PES) dans l'Ain : ancienne formule pour le premier arrivé directement en classe sans passage par l'Espé suite à une reconversion, nouvelle formule pour la seconde qui a déjà fait un stage en MS l'année dernière dans le cadre de son master. Deux parcours différents d'entrée dans le métier et des perceptions de la maternelle contrastées. Sébastien dit avoir été « préparé au concours mais pas à enseigner ». Si elle semble plus sereine grâce à son expérience passée, Anaïs rencontre des difficultés pour « faire adhérer les enfants à la tâche et pour voir vraiment ce qu'ils apprennent ». Elle mesure aussi des écarts entre le terrain et l'Espé : « j'ai été surprise, dit-elle, de voir les groupes de couleurs encore très utilisés pour les ateliers alors que l'on nous a souvent expliqué qu'il était préférable que les enfants choisissent leur atelier. »



« Du temps pour faire vivre l'esprit de la maternelle »

**CHRISTOPHE JOIGNEAUX
& SYLVAIN BROCOLICHI**

Ils sont tous deux sociologues de l'éducation et formateurs dans des ESPE : Sylvain Brocolichi à Lille, Christophe Joigneaux à Créteil. Depuis plus de 4 ans, ils réalisent une enquête sur les conditions actuelles d'entrée dans le métier des professeurs des écoles débutants avec cinq autres chercheurs. Les premiers résultats seront publiés en 2015. Le premier a coordonné « École : Les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française » à La Découverte en 2010. Le second a publié « Construction des inégalités scolaires dès l'école maternelle » en 2009 (RFP n° 169).

Quels sont les objectifs et les modalités de l'enquête que vous conduisez ?

SB. Nous voulons comprendre comment se construisent les façons d'enseigner à l'école primaire, selon les parcours et les formations, mais aussi selon les contraintes et préoccupations liées aux conditions d'exercice du métier. Il s'agit notamment d'éclaircir le hiatus croissant et lourd de conséquences entre les prescriptions qui émanent de l'institution et les pratiques réelles d'enseignement : parfois banalisé, ce hiatus nous semble alimenter un malaise des enseignants, leur perception d'un métier dévalorisé. Depuis 2010, nous étudions chaque année les parcours et l'évolution de professeurs débutants dans des contextes variés, dès leur formation initiale et pendant au moins trois ans. Nous alternons pour cela des entretiens semi-directifs et des observations dans leur école et leur classe. L'enquête concerne tous les cycles mais nous en avons extrait des éléments qui portent sur la maternelle.

Comment les enseignants débutants perçoivent-ils la spécificité de l'école maternelle ?

CJ. On peut observer deux temps. Dans les premiers stages, ils découvrent « l'esprit de la maternelle » et éprouvent des difficultés liées au manque de connaissances sur les besoins et capacités des jeunes enfants. Ils ne savent pas

quel contenu leur proposer, comment adapter leurs exigences, comment préparer et gérer les ateliers, éviter l'occupationnel... Après quelques mois ou années, certains perçoivent la maternelle de façon plus positive parce que moins stressante, avec moins de pression des programmes et des

« Le principal point d'appui, ce sont les collègues. »

évaluations, avec plus de temps pour conduire des projets. D'autres au contraire jugent difficile voire impossible la mission propédeutique de la maternelle en faveur d'une réussite ultérieure de tous les élèves. Ils jugent les effectifs trop lourds, les rythmes d'apprentissage trop différents.

Quels sont leurs points d'appui ?

CJ. La plupart se sentent insuffisamment préparés par les quelques cours et temps spécifiques consacrés à la maternelle durant leur formation initiale. Leur principal point d'appui, ce sont alors souvent les collègues ou l'entourage : un parent, un proche qui a déjà une expérience d'enseignement. Cette situation interroge l'ambition institutionnelle de rénover les pratiques pédagogiques puisque les enseignants débutants tendent à reproduire les

pratiques locales, celles auxquelles ils ont directement accès sur leur terrain d'exercice.

En quoi cette enquête questionne-t-elle la formation ?

CJ. Nous continuons à étudier comment la formation varie après la création des Espés et selon les contextes locaux, mais nous avons d'ores et déjà identifié des situations qui, de façon récurrente, engendrent le fameux « hiatus » entre ce qui est prescrit et ce qui est pratiqué à l'école. Ainsi, beaucoup d'étudiants en formation relèvent eux-mêmes très vite l'écart entre les pratiques en vigueur sur leurs lieux de stage et les préconisations

manquent de temps et de possibilités d'échanges ajustés à leurs questionnements. Comment aménager des parcours de formation qui placent les enseignants dans leur zone proximale de développement professionnel ? Telle est la question qui ressort de notre enquête et plaide en faveur de recherches associant des chercheurs et des praticiens.

L'enquête nous apprend-elle quelque chose sur l'école en général ?

SB. Les PE débutants s'avèrent souvent éprouvés et frustrés par le manque de temps, de repères et de continuité dans leurs parcours d'entrée dans le métier. Mais le sentiment de travailler

« Comment des enseignants constamment le nez dans le guidon pourraient-ils atteindre les objectifs fixés par l'institution ? »

émanant de la formation, notamment en maternelle. Plus ils peinent ensuite à rendre ces préconisations opérationnelles, plus ils tendent à juger la formation excessivement ambitieuse ou théorique car éloignée des conditions d'exercice réelles. Elle leur demande trop de temps de réflexion et de transposition pour être mise en pratique, surtout dans les premiers postes souvent précaires où ils sont affectés. Ils se sentent submergés par la multiplicité des problèmes à résoudre et des injonctions s'y rapportant : le leitmotiv est qu'ils

dans l'urgence et en décalage avec les ambitions institutionnelles se retrouve aussi chez les enseignants plus anciens, en lien avec la faiblesse de la formation continue et avec la lourdeur des contraintes qui pèsent sur eux. Alors que les nouvelles prescriptions introduisent toujours plus de complexité et demandent plus de réflexivité, comment des enseignants constamment le nez dans le guidon pourraient-ils atteindre les objectifs fixés par l'institution ? PROPOS RECUEILLIS PAR ALEXIS BISSERKINE



Plurilinguisme : une chance pour tous

Les parents d'élèves qui ont sur eux les clés du système éducatif le savent bien : être plurilingue le plus tôt possible est un atout pour le développement personnel des enfants, leur parcours scolaire et professionnel. Pourtant cet atout devient parfois un handicap si la langue parlée à la maison est le turc, l'arabe ou le roumain. La sociolinguiste Andrea Young considère que l'école a les moyens de corriger cette injustice pour peu qu'elle s'intéresse de près aux ressorts qui sont en jeu. Dans sa classe de TPS à Mulhouse, Sylvie Picot-Freybuser s'y attaque déjà. En valorisant autant qu'elle peut la langue et la culture turque dont sont riches ses jeunes élèves.

Non, les turcs n'ont pas « la tête dure » !

Sylvie Birot Freyburger exerce son métier de professeur d'école depuis 1984 à Bourtzwiller, quartier « sensible » de la ville de Mulhouse (68), classé en ZEP. « *Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société* » la ligne de conduite de Sylvie n'a pas changé mais après 15 ans en CP et en CE1, c'est un sentiment d'impuissance qui prédomine face à des élèves d'origine étrangère, turque principalement, qui arrivent dans sa classe inhibés, mutiques, comme condamnés d'avance à l'échec scolaire. Sylvie décide alors d'aller travailler en maternelle en toute petite section pour contrarier le plus tôt possible un déterminisme qu'elle n'accepte pas. « *Un changement de métier* » comme elle dit, mais aussi une occasion de « *comprendre beaucoup de choses* » des difficultés de ses jeunes élèves et surtout

de leur potentialités. À la faveur des APC et d'un travail en petit groupe avec ses élèves allophones, Sylvie découvre qu'ils parlent très bien, mais en turc ! Elle apprend des mots, des expressions, des comptines en turc. La classe adopte comme mascotte une poupée célèbre en Turquie. Les familles sont invitées en classe à partager des chansons, des éléments culturels. Une pédagogie qui évite la coupure avec ce qui se passe à la maison et qui rassure les petits élèves qui s'appuient sur leurs compétences ainsi reconnues pour progresser plus rapidement en français. Sylvie est satisfaite, elle a réussi à « *amener un peu de lumière sur ces enfants dont on ne parle jamais* » mais elle souhaite aller plus loin à l'aide d'outils pédagogiques qui restent à concevoir et en compagnie d'universitaires qui apporteraient leur réflexion.



© MIRA/ANSA

« L' cole a un rôle essentiel à jouer pour aider à l'inclusion »

ANDRÉA YOUNG

Andrea Young est sociolinguiste, maître de conférences à l'ESPE de l'Académie de Strasbourg. Elle est très impliquée dans la formation d'acteurs de l'éducation à une sociodidactique du plurilinguisme, ainsi que dans l'intégration de stages internationaux dans le parcours de formation des futurs enseignants. Elle a participé à plusieurs projets européens sur la prise en compte du plurilinguisme à l' cole et sur la formation des enseignants à une plus grande ouverture aux langues et aux cultures.

Vous menez des formations en sociodidactique du plurilinguisme. Quelles notions recouvrent ces termes ?

AY. Le terme du plurilinguisme n'est pas encore bien compris en France. Selon la formulation du Conseil de l'Europe, il s'agit d'être capable d'utiliser plusieurs langues, pas forcément toutes au même niveau, par exemple lire un menu dans une langue et donner une conférence scientifique dans une autre. La sociodidactique fonctionne sur l'idée de prendre en compte et d'utiliser les langues dans les apprentissages en profitant de tout ce qui est disponible dans la société et donc en s'appuyant sur les pratiques langagières sociales.

Le plurilinguisme est un atout qui se transforme en obstacle dans certaines situations. Pourquoi ?

AY. Il y a effectivement un paradoxe. Pourquoi est-ce très bien d'être bilingue ou trilingue dans des langues européennes et mal vu dans d'autres langues ? On considère les choses différemment selon qu'il s'agisse d'une langue « dominante » ou d'une langue « dominée ». Tout le défi de mon travail avec les professionnels est de leur faire considérer comme positif le fait de maîtriser une langue quelle qu'elle soit. On raisonne trop souvent sous l'angle du déficit par rapport à la langue française. Si une jeune chinoise arrive dans une  cole et qu'on veut la présen-

ter aux autres élèves, le professeur dira spontanément : « voilà Ming qui ne parle pas encore français, je vous demande de l'accueillir et d'être gentil avec elle. » Cela part d'une

« On raisonne trop souvent sous l'angle du déficit. »

bonne intention mais si on dit plutôt « voilà Ming qui parle le mandarin, ce serait super si elle pouvait nous apprendre quelques mots », c'est une vision beaucoup plus positive ax e sur ce que la personne sait déjà.

Ces difficultés sont semblables dans tous les pays ?

AY. Dans beaucoup de pays, les professeurs souffrent d'un manque de moyens et de formation pour mieux accueillir ces enfants. Ce qui est plus inquiétant c'est le déficit de la France point  par l'OCDE sur les questions d'équité qui concerne un bon nombre d'enfants dits allophones que je préfère appeler des « *bilingues émergents* ». Un enfant mal accepté dans son identité et dans sa langue à l' cole aura beaucoup de difficultés à se construire et à rentrer dans les apprentissages. J'observe en ce moment beaucoup de ces enfants à la maternelle car c'est là que tout commence. Malgré leur

bonne volonté, beaucoup de professionnels qui n'ont pas été formés n'arrivent pas à entrer en relation et à communiquer avec ces enfants très jeunes. Avec le risque de les ignorer et donc de perdre un temps précieux dans l'apprentissage de la langue de scolarisation, le français.

Comment intervenez-vous dans la formation des enseignants ?

AY. Le plurilinguisme n'est pas une discipline et il est donc difficile d'obtenir des heures. J'ai 6 heures avec les professeurs d' cole stagiaires sous forme de cours magistraux, mais cela me permet tout juste d'informer, d'expliquer la situation et de présenter quelques idées. Dans le cadre d'une option, je dispose aussi d'unités de 24 heures qui me permettent d'aller plus loin. C'est un travail de groupe, avec la technique de l'apprentissage par résolution de problèmes (ARP) qui permet à chacun d'exposer les problèmes concrets rencontrés sur leurs lieux de stage, charge au groupe de réfléchir collectivement à des solutions applicables. Mon rôle est d'enrichir le débat par des éclairages vidéo, des témoignages, les apports de la recherche. Cette approche qui repose sur le partage et la confron-

tation entre pairs est pour moi beaucoup plus efficace.

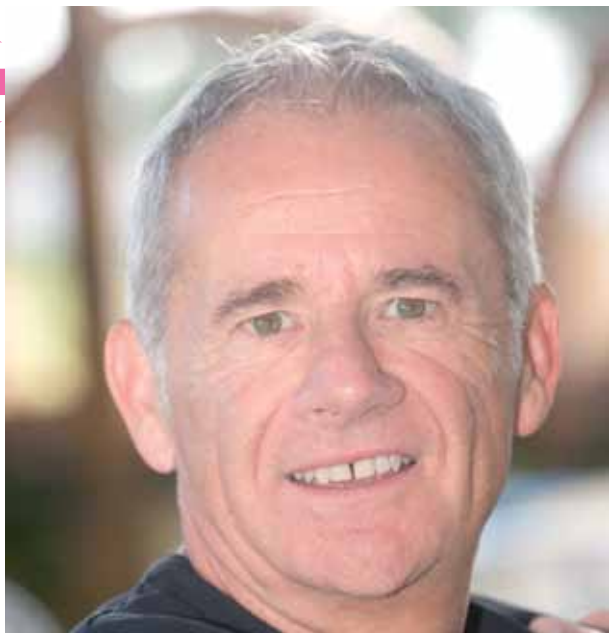
L' cole a-t-elle les moyens de relever le défi de l'intégration ?

AY. L' cole a un rôle essentiel à jouer pour aider à l'inclusion. Ce ne sont pas uniquement les enfants qui doivent s'adapter. L' cole a du mal à suivre le rythme d'une société qui évolue à toute vitesse. Les mouvements de population sont multiples et divers. Les nouvelles technologies de communication permettent à la plupart des familles de garder un lien constant avec le pays d'origine et de maintenir leur langue. Le plurilinguisme est une réalité quotidienne pour beaucoup de familles. Avec l'ancienne immigration les gens n'avaient souvent pas le choix et acceptaient plus facilement d'abandonner leur langue au profit de celle de leur pays d'accueil. L' cole a le devoir de former des citoyens qui vont vivre ensemble, se comprendre et accepter leurs différences. Pour ça, elle doit valoriser mieux qu'elle ne le fait les compétences des élèves. En Alsace, les enfants qui suivent les cours de l'ELCO* sont plus de 70 % en arabe, 80 % en turc   maîtriser au moins les compétences A1 du CECRL**. Le système scolaire doit valoriser ces élèves en validant leurs compétences linguistiques dans toutes les langues de leur répertoire et ne pas se limiter à l'anglais et l'allemand.

PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL

« Un manque de moyens et de formation pour accueillir ces enfants. »

*Enseignements en langue et culture d'origine, **Cadre européen commun de référence pour les langues



© MIRA / NALA

« Alléger le poids des déterminismes »

CHRISTIAN NAVARRO

Secrétaire général adjoint du SNUipp-FSU

On commémore cette année le 25^e anniversaire de la convention internationale des droits de l'enfant. Est-elle suffisamment respectée aujourd'hui ?

CN. Ce traité international adopté par l'assemblée générale des nations unies le 20 novembre 1989, affirme que l'enfant a des droits et qu'il n'a pas les moyens de se protéger seul. Aussi il doit faire l'objet d'une protection spécifique. A ce titre l'enfant a le droit à l'éducation et à la scolarisation or on sait que dans trop de pays ce droit n'est pas respecté, 57 millions d'enfants dans le monde ne sont toujours pas scolarisés.

Notre pays est-il concerné par le non-respect des droits de l'enfant ?

CN. Dans notre pays aussi, on a pu constater, une fois de plus en cette rentrée scolaire que des enfants, qu'ils soient roms, enfants de parents sans papiers ou français en habitat précaire, ont été confrontés à des difficultés voire des refus de scolarisation. Ces situations sont souvent dues à des lenteurs administratives et parfois des blocages de certaines mairies exigeant des documents au-delà de ce que la loi impose tels que les preuves de domiciliation alors que la circulaire

de 2012 est très claire ; ou bien des certificats de vaccination, alors que les familles ont 3 mois pour se mettre à jour et que pour ces enfants en situation de grande précarité, il suffirait d'envisager la vaccination dans le cadre scolaire. Des mairies exigent des quittances de loyer ou des factures EDF, c'est illé-

« Je crois que ces valeurs démocratiques sont largement partagées dans notre société aujourd'hui. Pourquoi ne pas l'avoir assumé publiquement ? »

gal, ou des certificats de radiation alors que suite à la destruction d'un campement ou l'évacuation d'un squatt ces familles ont tout perdu, n'ont rien pu emporter et que ces familles ne sont pas toujours en mesure de fournir. De la même manière les évacuations de squatts ou de terrain sont des freins à la scolarisation effective et continue des enfants.

Ces droits sont-ils remis en cause à travers tout le territoire ?

CN. Non, heureusement, mais pour autant, dans certaines communes le droit à l'éducation est remis en cause de manière plus insidieuse par des élus. Ainsi on a pu lire les propos indignes du maire FN de Beaucaire qui dénonce le « coût »

des élèves non-francophones. Pour ce monsieur, ces élèves bénéficieraient d'un traitement de faveur et contribueraient à l'abaissement du niveau général. Qu'un maire puisse tenir des propos aussi insupportablement stigmatisants et xénophobes à l'égard d'enfants, en dit long sur la crise que traverse notre société et sur la nécessité absolue pour les forces progressistes et le mouvement syndical de combattre ces idées nauséabondes.

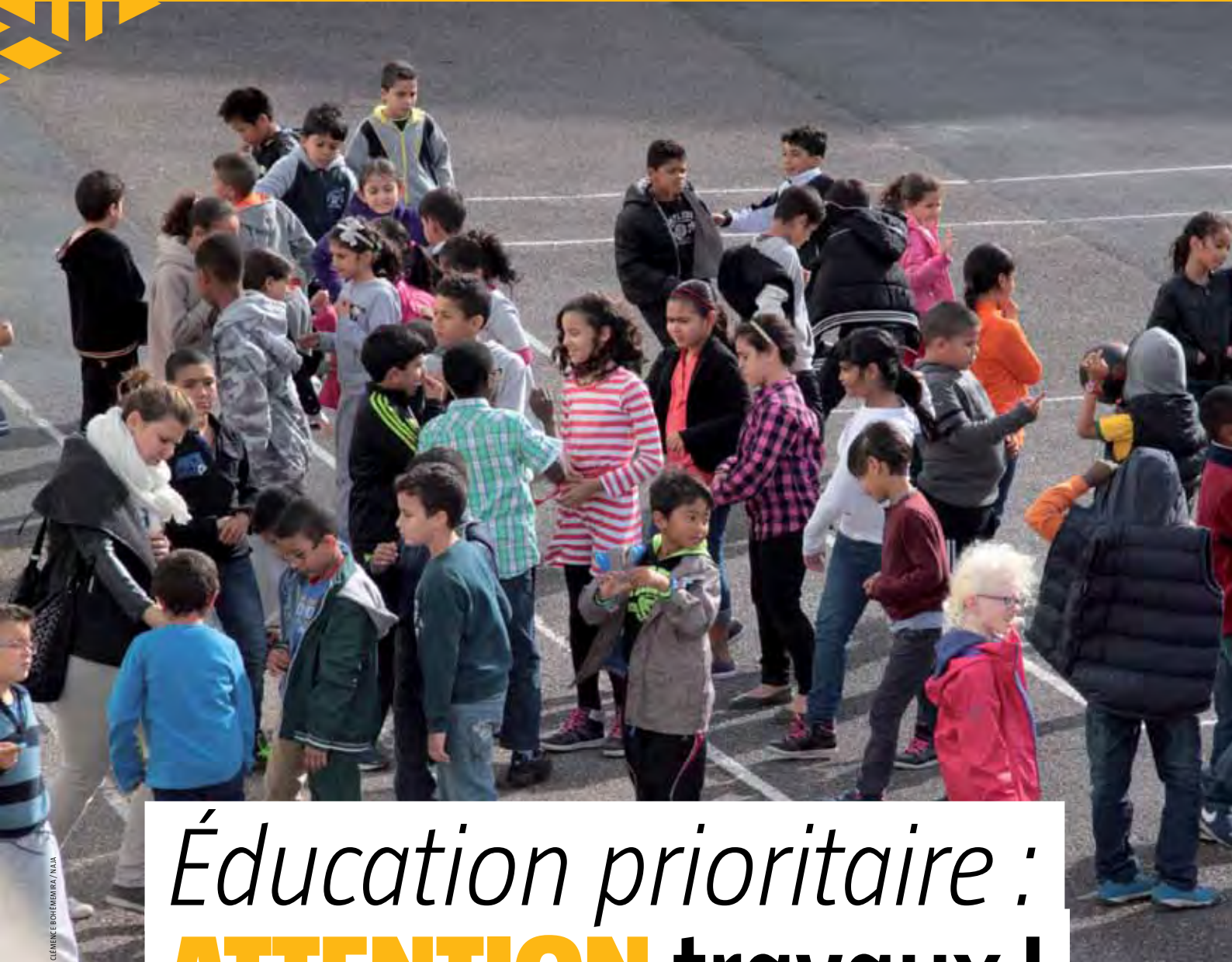
Suite aux polémiques sur les études de genre, l'école a été contrainte par le ministère à renoncer aux ABCD de l'égalité, comment réagissez-vous ?

CN. Les ABCD de l'égalité, laisseraient la place à un « plan ambitieux en faveur de l'égalité » affirme le ministère. Ce plan assorti de formation des personnels, de production d'outils pédagogiques, d'inclusion de l'égalité dans les programmes, laisse cependant dubitatif. La lutte contre les préjugés sexistes comme la formation à l'égalité entre les sexes, ne sont pas des nouveautés pour l'institution scolaire. Pour autant, ces injonctions s'étaient révélées peu efficaces jusque là. C'était d'ailleurs l'intérêt des ABCD de l'égalité que de permettre une réelle mise en pratique et c'est la raison pour laquelle de nombreux collègues s'y étaient fortement investis.

L'école est-elle devenue le lieu où se cristallisent les polémiques sociétales ?

CN. On peut en effet se demander pourquoi une telle campagne réactionnaire ? Il n'y a pourtant rien de révolutionnaire dans le dispositif des ABCD. Ils rappellent qu'il n'y a pas qu'une question de nature entre féminin et masculin, mais une part importante de social et de culturel qui varie selon les époques et les sociétés. Il y a donc plusieurs manières d'être petite fille et petit garçon sans pour autant être un « garçon manqué » ou une « femmette ». Mais la différence des sexes ne justifie pas leur hiérarchie, et certains stéréotypes peuvent produire des discriminations, des souffrances. Je crois que ces valeurs démocratiques sont largement partagées dans notre société aujourd'hui. Pourquoi ne pas l'avoir assumé publiquement ? Pourquoi ne pas avoir mené une campagne de conviction, de défense et de promotion de ces valeurs ? Pourquoi finalement avoir donné l'impression d'abdiquer ? Le SNUipp a soutenu dès le début les ABCD de l'égalité et se battra pour que leur abandon ne soit pas synonyme de renoncement parce que c'est bien la mission essentielle de l'école que d'alléger le poids des déterminismes pour favoriser l'émancipation de tous les élèves.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO



Éducation prioritaire : **ATTENTION** travaux !

La réforme de l'éducation prioritaire est lancée. Elle comporte deux axes principaux : une nouvelle cartographie avec de nouvelles entrées de secteurs de collèges et des sorties du dispositif ainsi que de nouvelles mesures financières, pédagogiques et structurelles. Décryptage.





© CLÉMENTINE BOHÉME / NAVA

Le nouveau plan pour l'éducation prioritaire est lancé. Le premier grand chamboulement vient du côté de la cartographie. Seulement revue deux fois depuis la création des ZEP en 1983, la carte actuelle sera totalement révisée pour la rentrée 2015. Elle sera ensuite revue tous les 4 ans. Exit les empilements multiples des dispositifs RRS, RAR, ECLAIR. Place aux Réseaux

d'éducation prioritaire (REP) avec la création de 350 REP+, qui concentrent les plus grandes difficultés, et de 732 REP. Le label change, le périmètre s'élargit avec Mayotte et la Guyane à 100% placés en éducation prioritaire, mais le volume reste le même : 1082 réseaux en tout, c'est ni plus ni moins que ce qui existe aujourd'hui. Une recombinaison nécessaire mais effectuée sur la base d'une enveloppe

fermée qui ne permet pas de prendre en compte toutes les situations. Ainsi en Gironde, six réseaux sortent du dispositif : « *un vrai coup dur pour les équipes, les élèves et les familles* » déplore Sébastien Hémons, secrétaire du RRS de Lussac (lire page 71). En outre, les premières annonces de sorties et d'entrées d'écoles dans la nouvelle cartographie se sont faites sur la base des collèges, avec des critères discutables comme celui du taux de redoublement, pourtant appelé à disparaître. Or la référence systématique au collège ne tient pas compte des écoles qui relèvent des critères de l'éducation prioritaire alors que le collège du secteur n'en relève pas. Pour le SNUipp-FSU, le classement en éducation prioritaire doit se faire en toute transparence, sur la base d'une cohérence nationale. Le syndicat demande à ce que ces écoles soient aussi prises en compte, comme dans le quartier de Las Planas à Nice, classé en CUCS, mais où les écoles ne bénéficient pas du label REP (lire page 70).

Principales mesures

Allègement de service

18 demi-journées

- Dès cette rentrée, les enseignants en REP + ont droit à un allègement de service d'enseignement de 18 demi-journées. Ce temps libéré doit permettre un travail en équipe, des temps de concertation avec les collègues du second degré, du temps pour les relations avec les parents et 3 jours au moins doivent être consacrés à la formation. Son contenu est organisé sous la responsabilité des IEN en concertation avec les équipes enseignantes. Le SNUipp-FSU continue de demander le même niveau d'allègement pour les écoles que pour le collège.

Indemnités

À la hausse

- À la rentrée 2014, c'est la fin du principe de la part variable de l'indemnité ECLAIR : elle sera répartie équitablement entre tous les enseignants. En 2014, les régimes indemnitaires existants seront maintenus pour tous les collègues exerçant en REP+, ECLAIR et RRS actuels. A la rentrée 2015 les régimes indemnitaires seront revalorisés. L'indemnité sera doublée pour les enseignants exerçant en REP + (2311 € brut /an) et majorée de 50 % pour ceux exerçant en REP.

Référentiel

Six axes prioritaires

- « *Conforter une école bienveillante et exigeante* », « *enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert* », ce sont deux des six axes prioritaires déclinés en principes d'actions dans le référentiel publié par le ministère. Ce guide souhaite faciliter une évolution des pratiques adaptées aux besoins d'apprentissage des élèves et se veut utile aux acteurs de terrain comme aux équipes de pilotage. Pour le SNUipp, si les démarches, les valeurs, les principes, exposés dans ce référentiel sont de nature à répondre aux exigences de réussite des élèves, il faut passer des paroles aux actes et donc donner des moyens concrets aux équipes pour les mettre en œuvre.

« *Former c'est accompagner, être bienveillant et parfois simplement mettre des mots, des cadres sur ce qui se fait déjà.* » NICOLAS CHEVRET,

formateur au centre Michel Delay à Lyon
(4 pages spécial EP du SNUipp-FSU, septembre 2014)



© CLÉMENTINE BOHÉME / MAA



1082

Ce sera à terme le nombre total de réseaux d'éducation prioritaire. 350 REP + et 732 REP, la recomposition se fait sur la base d'une enveloppe fermée qui ne répond pas à tous les besoins.

Déployer des moyens à la hauteur des ambitions affichées

L'autre enjeu de cette réforme est de prendre en compte des spécificités d'exercice du métier qui nécessitent plus qu'ailleurs du travail en équipe, de la relation aux familles et des collaborations éducatives. La ministre a présenté des mesures mais pourront-elles tenir toutes leurs promesses ? Ainsi, elle a annoncé le déploiement du dispositif « plus de maîtres que de classes » dans toute l'éducation prio-

« Les équipes qui fonctionnent bien sont celles qui s'appuient sur des réseaux et qui ont su placer au centre de leur action la réalité scolaire, sociale et éducative de leurs élèves. »

MARC DOUAIRE, président de l'Observatoire des zones prioritaires (OZP) (FSC 388, septembre 2013)

ritaire. À la rentrée 2014, 1730 postes y étaient consacrés mais le dispositif en nécessite au moins 7 000. Autre dispositif qui doit toucher prioritairement les REP : la scolarisation des moins de trois ans. Si les bénéfices de la scolarisation précoce ne sont plus

à démontrer, elle nécessite formation pour les enseignants et conditions d'accueil particulières. Deux dimensions inscrites dans la circulaire qui accompagne ce dispositif mais qui se retrouvent peu sur le terrain. D'autant que depuis la rentrée 2013 seulement 380



« Allègement de service : se poser pour échanger »

Zep, Rar, Eclair et aujourd'hui REP+. Depuis 2005 qu'elle travaille à l'école élémentaire Île de France à Besançon, Christelle Jouffroy a connu presque tous les dispositifs de l'éducation prioritaire. Mais cette fois elle espère que ce sera différent et « qu'il sera vraiment possible de mettre les projets en avant et de faire des choses nouvelles » confie l'enseignante de CE1. Engagée dans un groupe recherche action ces dernières années, elle estime important qu'il puisse y avoir « des échanges qui ne soient pas pyramidaux, qui partent des préoccupations des collègues, afin d'améliorer la pratique ». Grâce à l'allègement du temps de service mis en place pour les enseignants de REP+, « nous pouvons dégager du temps pour le travail d'équipe » souligne Christelle qui reconnaît toutefois avoir peu de recul à la veille des vacances de Toussaint après « seulement une période de travail ». Sur les 9 journées annuelles dégagées pour les enseignants du réseau, 3 sont dédiées à la formation continue et 6 seront utilisées par l'équipe pour la concertation, l'échange de pratique, les rencontres avec les parents, les partenaires... L'équipe a déjà mis à profit un premier mercredi matin pour rencontrer le réseau et mettre en place des ateliers lecture pour les élèves de CE1. « Ça nous a permis de nous poser, de construire des outils ensemble. Ce qu'on n'a jamais le temps de faire » relève Christelle. Si « concrètement l'articulation de tous ces temps est encore en construction », ils sont rendus possibles par le remplacement effectif des enseignants. Et depuis la rentrée, les 4 CE1 sont dédoublés lors de ces ateliers grâce à la présence de la maîtresse E et d'un « maître+ ». Certes, l'école bénéficie d'une équipe stable et « les difficultés ont été identifiées en fin de CP », mais « on a pu se poser pour échanger et c'est un vrai projet en lecture-écriture qui peut désormais se profiler » estime Christelle.



© MIRIAM / MAA

CHRISTELLE JOUFFROY

Christelle Jouffroy enseigne depuis bientôt 10 ans en éducation prioritaire. Elle espère que l'allègement de service en REP+ va permettre aux équipes de se poser pour échanger et de mener à bien des projets.



« On a beaucoup compté sur les initiatives locales et la mobilisation des acteurs, sans pour autant les outiller et sans que soit organisée une véritable réflexion collective sur la nature des pratiques sociales et professionnelles susceptibles de faire reculer l'échec et l'inégalité scolaires. »

JEAN-YVES ROCHEX, professeur en sciences de l'éducation à Paris VIII (FSC 388, septembre 2013)

postes ont été dédiés au dispositif. Des dotations largement insuffisantes pour atteindre l'objectif affiché de 30 % de scolarisation des moins de trois ans. Le ministère prévoit aussi d'améliorer le régime indemnitaire et, dès 2015, de faire bénéficier de formation spécifique les enseignants de REP. Dernière grande nouveauté pour les REP+ : l'allègement du temps d'enseignement. Dès la rentrée 2014 les enseignants des 102 premiers REP+ ont commencé à bénéficier d'un allègement de 18 demi-journées d'enseignement. Une mesure qui permet de « se poser pour échanger » et de « dégager du temps pour le travail d'équipe » explique Christelle Jouffroy, enseignante en REP+ à Besançon (lire page 69). Initialement prévues pour les seuls enseignants de collège, ces mesures d'allègement ont été élargies aux enseignants du premier degré suite aux interventions du SNUipp-FSU qui continue de demander que ces derniers bénéficient de 28 demi-journées pour atteindre un volume équivalent à celui des décharges horaires du collège. Une vraie politique de relance de l'Éducation prioritaire demande de déployer des moyens à la hauteur des ambitions affichées. Il y a urgence alors que la France est l'un des pays au monde où l'origine sociale des élèves détermine aussi fortement la réussite scolaire. Les attentes et les espoirs aussi sont forts du côté des enseignants. Alors oui, il faut que ça change !

Maternelle à Nice : REP, en être ou pas ?

Étonnant quartier que celui de Las Planas à Nice. Excentré dans les quartiers nord de la ville, perché sur sa colline, il fait figure d'un petit village où les maisons individuelles et les résidences font face aux plus anciennes HLM de la ville. Une géographie particulière qui en fait un des quartiers les plus pauvres de la ville concerné par la politique de la ville et un contrat urbain de cohésion sociale (CUCS), mais qui l'empêche d'intégrer l'éducation prioritaire. C'est pourtant le souhait de Lorelei Fray, la directrice de l'école maternelle Las Planas depuis 6 ans. « Les écoles du quartier ne sont pas classées en EP mais on le revendique » dit-elle « car on rencontre ici toutes les problématiques de l'éducation prioritaire sans bénéficier des moyens supplémentaires qui lui sont accordés ». Enfin presque, puisque l'année dernière le groupe scolaire voisin « Les Oliviers » a obtenu la création d'un poste « Plus de maîtres que de classes » et que cette année, la maternelle de Lorelei a vu la création d'une toute petite section dans le cadre du dispositif d'accueil des moins de trois ans. La petite école est donc passée à 4 classes, a accueilli une nouvelle collègue et dès cette année 20 enfants de moins de trois ans. L'équipe a voulu gérer ce poste collectivement, en équipe, et n'a pas manqué de travail depuis la rentrée. Il a fallu aménager les locaux avec de trop faibles moyens municipaux, redéfinir un cadre de travail. Et soutenir la nouvelle collègue qui, bien que chevronnée, s'est retrouvée en difficulté avec d'une part des enfants qui découvraient pour la plupart leur première collectivité et d'autre part des problèmes de soin et d'hygiène sans doute sous estimés. Avec l'aide appuyée de l'équipe de circonscription, l'équipe se bat sur tous les fronts pour faire réussir ce dispositif nécessaire pour favoriser la réussite scolaire des élèves mais aussi « le retour à l'emploi dans certaines familles très précaires ». Nul doute qu'ici, l'éducation est vraiment prioritaire. •

Principales mesures, suite

Orientations

Le projet de réseau

• Le projet de réseau « détermine les orientations pédagogiques et éducatives du réseau en fonction des orientations du référentiel » et des analyses conduites localement. Valable pour 4 ans, il doit être adopté par les conseils d'école et le conseil d'administration du collège. Le référentiel pour l'éducation prioritaire sert d'appui

pour son élaboration. Pour les premiers REP+, il devra être établi pour juin prochain. Pour tous les autres réseaux il devra être finalisé en décembre 2015.

Pilotage

Un nouveau comité

Le comité de pilotage va remplacer le COMEX pour « créer les conditions d'une action cohérente au sein de l'Éducation

nationale ». Composé du principal du collège, de l'IEN, de l'IA-IPR référent, du coordonnateur de réseau, des directeurs d'école, du CPE et d'enseignants, ce comité s'articulera avec le conseil école-collège. Le secrétaire de COMEX sera remplacé par un coordonnateur de réseau qui recevra une lettre de mission et pourra intervenir sur les deux degrés d'enseignement. Il aura pour rôle de coordonner la mise en œuvre du projet de réseau.



© CLÉMENTINE BOHÉME / NANA

« Le recteur n'a pas pris en compte le critère de ruralité. »



3 questions à

SÉBASTIEN HÉMOUS

Secrétaire du réseau de réussite scolaire (RRS) de Lussac (33)

Quelle est votre appréciation de la nouvelle carte de l'éducation prioritaire ?

Avec tous les changements apparus dans les territoires, au niveau social et démographique, pour mettre à plat tous les dispositifs existants en éducation prioritaire,

il y avait nécessité à redessiner une nouvelle carte de l'EP. Mais en Gironde, si trois nouveaux réseaux vont voir le jour l'an prochain, et tant mieux car les difficultés d'enseignement y sont très lourdes, six réseaux sortent du dispositif EP, dont le mien, et ça, c'est vraiment un coup dur pour

les équipes, les élèves et les familles. Le recteur n'a pas pris en compte le critère de ruralité. Inadmissible pour un secteur comme le mien, sans espace culturel, avec peu d'associations sportives, sans permanence des travailleurs sociaux et où la population ne se déplace à Libourne que pour aller au super-marché. Les moyens dont nous disposions avec l'EP me permettaient de monter des projets éducatifs, culturels et les seuils en carte scolaire de travailler dans de meilleures conditions.

Qui pilote le réseau au niveau de votre secteur de collège ?

Il y a deux pilotes : le principal du collège et l'inspectrice de circonscription, l'IEN. Et c'est compliqué car au collège, il y a moins d'attentes pédagogiques inter-dégrés. L'IEN, elle, travaille la liaison tant au niveau des compétences attendues que la programmation inter-cycles ou sur

l'évaluation. Alors ils m'appellent chacun leur tour et le secrétaire de réseau que je suis, déchargé de classe à mi-temps, fait le lien et la synthèse. L'an passé, un audit a été mené sur le réseau et l'une des préconisations finales était d'améliorer justement ce pilotage à deux.

Alors comment s'organise le lien avec le second degré ?

Concrètement au niveau des collègues profs et profs d'école, ça se passe plutôt bien. Dans mon réseau, le conseil école-collège, on se l'est créé depuis longtemps pour tendre vers la fluidité des parcours de nos élèves. Les PPRE-passerelle existent réellement, des groupes de six élèves sont pris en charge par des profs et des PE. Des projets culturels fédérateurs sont montés entre le collège et les écoles. Ici, tout le monde se connaît, les équipes du collège et des neuf écoles du RRS sont stables. Mais l'an prochain ?

Nouvelle carte : sorties à suivre

Si le nombre de réseaux d'éducation prioritaire ne va pas changer, leur implantation sera modifiée. 12 académies voient leur nombre de réseaux baisser comme Toulouse (de 28 à 19) ou Bordeaux (de 43 à 35). Des écoles vont donc sortir de l'éducation prioritaire. Des sorties peuvent s'expliquer par une amélioration sensible de la situation sociale de certains quartiers depuis le classement en éducation prioritaire, mais d'autres ne sont justifiées que par la faiblesse des moyens engagés car parfois, l'administration est dans l'impossibilité de justifier ses choix. Le SNUipp-FSU s'opposera à ce que des écoles qui répondent aux mêmes critères que les autres soient sorties de l'éducation prioritaire. Dans tous les cas, le syndicat demande qu'on ne coupe pas brutalement l'accompagnement et l'aide dont pouvaient bénéficier les écoles sortantes. Concernant les personnels, une « clause de sauvegarde » permettra aux enseignants exerçant dans ces écoles de maintenir leur régime indemnitaire pendant 3 ans et de bénéficier d'une bonification de leur barème au mouvement intra-départemental. •



© M.A.

Éducation morale et civique : de nécessaires débats

Pierre Kahn présente le projet de programme d'enseignement moral et civique soumis à la consultation des enseignants et dont la mise en place est prévue pour la rentrée 2015. Soucieux de rénover une culture morale et civique inscrite dans les problématiques de nos démocraties contemporaines, Pierre Kahn détaille les valeurs et domaines qui président à une morale qu'il qualifie de délibérative tout en répondant aux interrogations des enseignants. Qu'est-ce qui change par rapport à 2008 ? Quel volume horaire ? Le débat réglé est-il réintroduit ?

Leur morale et la nôtre

L'enseignement de la morale et l'éducation à la citoyenneté revêtent « des configurations extrêmement variables d'un pays à l'autre » indiquait en 2003 le Rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque. Dans chacun des sept pays où il a été observé, cet enseignement vise l'autonomie et le développement de l'esprit critique. Certains pays ont intégré des pratiques délibérative et d'autres essaient de rendre les élèves acteurs. Ainsi, le système belge dispense des « *cours philosophiques* » destinés à permettre aux élèves « de résoudre des problèmes moraux par la confrontation des idées et l'exercice de l'esprit critique ». En Allemagne coexistent trois enseignements (religieux, d'éthique et à la citoyenneté) qui « privilégient le débat comme outil de construc-

tion du savoir ». Depuis 2008 tous les élèves québécois réfléchissent sur les questions éthiques et pratiquent le dialogue une heure par semaine. En Grande-Bretagne, l'éducation à la citoyenneté privilégie les activités de groupe et permet aux élèves de prendre des responsabilités. En Italie, coexistent aussi un enseignement religieux et une éducation à la citoyenneté qui porte essentiellement sur le respect du droit mais qui présente aussi l'originalité de faire participer les élèves à des grands projets civiques. En Suisse, l'éducation à la citoyenneté se distingue de l'enseignement religieux et les élèves sont consultés avant la prise de certaines décisions. En 2006, l'Espagne introduit pour la première fois un enseignement d'éducation à la citoyenneté mais son contenu fait encore l'objet de vifs débats politiques.



© MIRA / ANA

« Un enseignement moral et civique pour la démocratie »

PIERRE KAHN

Professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université de Caen Basse-Normandie (ESPÉ), Pierre Kahn est responsable du groupe d'experts chargé auprès du Conseil Supérieur des Programmes de concevoir les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique. Ses travaux portent sur l'histoire de l'école républicaine. Il a notamment dirigé, avec Daniel Denis, L'École républicaine et la question des savoirs : enquête au cœur du « Dictionnaire de pédagogie » de Ferdinand Buisson, (CNRS, 2003) et publié La Laïcité (Le cavalier Bleu, 2005).

Qu'est-ce que ce projet de programme d'enseignement moral et civique apporte de nouveau ?

PK. Il rejoint d'abord un objectif très traditionnel de l'école qui s'est toujours préoccupé de morale et de civisme. Mais la première nouveauté est que l'enseignement civique et moral (ECM) ne concerne pas seulement les savoirs-types mais aussi la formation de l'individu. Il s'agit d'un enseignement, qui part de situations d'apprentissages et qui vise l'acquisition de compétences et de connaissances. À l'époque de Jules Ferry, cet enseignement ne concernait que l'école primaire mais maintenant il parcourt l'ensemble de la scolarité. Ce qui constitue une deuxième nouveauté. Enfin, troisième originalité, son contenu insiste beaucoup sur ce qui est de l'ordre de l'argumentation. C'est dans une très large part une morale délibérative.

Quelles sont les grandes valeurs que cet enseignement transmet ?

PK. Il y a un certain nombre de valeurs à transmettre, comme la nécessaire empathie envers autrui, le respect des règles, la tolérance réciproque... Mais l'enjeu réside aussi dans les modalités de cette transmission. Enseigner des valeurs ne signifie pas forcément les transmettre de façon

dogmatique ou magistrale. C'est pourquoi le projet défend les vertus de la discussion, du règlement pacifique des conflits, de recherche du consensus. Comme pour d'autres domaines d'enseignement il y a des savoirs à transmettre mais aussi des procédures.

« Un enseignement, qui part de situations d'apprentissages. »

C'est pourquoi le projet distingue « connaissance », « compétence » et « exemples de mise en œuvre ».

« Enseignement moral »... Ce n'est pas un peu archaïque ?

PK. C'est un réel problème. D'une certaine façon, ce sentiment marque les échecs de l'instruction morale telle qu'elle était prévue dans les programmes de 2008 avec son approche par maximes. Nombre d'enseignants y ont vu quelque chose qui ressemblait aux anciennes leçons de morales. Le projet que nous présentons essaie de ne pas tomber dans cette ornière. Notamment en insistant sur les aspects délibératifs tout en reconnaissant qu'il y a un pluralisme des croyances. C'est une originalité qui ne relève pas de notre programme mais de nos sociétés contemporaines.

« On se scandalise, on s'enthousiasme... Il y a des émotions morales. »

Quelles sont les grands domaines de la culture morale et civique ?

PK. Il nous a semblé qu'il y avait d'abord un domaine qui relevait de la sensibilité. Nos réactions morales sont aussi des réactions sensibles. On se scandalise, on s'enthousiasme... Il y a des émotions morales. Mais d'autres émotions ne sont pas immédiatement morales et il faut les travailler avec les élèves. Un autre grand domaine est celui de la norme et des règles. Le troisième domaine est celui du jugement moral. Tout ce qui est de l'ordre de la morale délibérative, de la discussion est ici particulièrement important. Enfin, le quatrième domaine est celui de l'engagement. C'est essentiellement un souci de clarification. Il nous a semblé utile pour les enseignants qu'ils sachent à quel type de registre leur enseignement correspond.

Le débat réglé est réintroduit ?

PK. C'est ce type de pédagogie que nous préconisons. Sans empiéter sur la liberté pédagogique des enseignants je pense qu'il doit y avoir un accord entre la forme et le contenu. Comment développer la culture du jugement sinon en recourant au débat réglé, à la discussion philosophique, à

des mises en situation collectives ? Comment enseigner la règle et le droit sinon en faisant participer les élèves à l'élaboration des règles, en pratiquant les conseils d'élèves ?

Quel temps hebdomadaire faut-il lui dédier ?

PK. Cette question ne relève pas directement du CSP mais je souhaite qu'il dispose d'une plage horaire spécifique. Ce n'est pas un enseignement qui peut se faire un peu partout, en transversalité, même si cette position a parfois été défendue. Aujourd'hui, on s'oriente vers 1h hebdomadaire d'EMC en élémentaire.

Ce programme peut-il espérer voir vraiment le jour ?

PK. Il ne s'agit que d'un projet. Le CSP est une instance autonome qui a la liberté de publier, mais ses propositions demeurent des propositions. Par ailleurs, ces textes vont être soumis à la consultation des enseignants et d'autres groupes travaillent actuellement sur les programmes de l'ensemble des domaines du socle. Tout ceci peut amener des réajustements ou des modifications, notamment sur les contenus. Enfin, une fois que le texte sera publié, il devra être complété par des documents d'accompagnement et des ressources et il faudra que soient mises en place des formations très précises pour permettre à l'ensemble des enseignants d'assumer l'ECM. **PROPOS RECUEILLIS PAR VINCENT MARTINEZ**



Travailler à l'égalité des sexes à partir de la littérature jeunesse

Les filles aiment dessiner des fleurs, les garçons, des petites voitures. Les stéréotypes évoqués dans la littérature jeunesse véhiculent souvent des messages sexistes, pris pour argent comptant chez les jeunes enfants lorsqu'ils ne sont pas questionnés. Pour Cendrine Marro, chercheuse spécialisée dans la question de l'éducation à l'égalité des sexes et Laurence Breton, conseillère pédagogique, les enseignants doivent prendre conscience qu'il y a un travail à faire sur l'éducation à l'égalité des sexes avec les enfants à travers la littérature jeunesse.

Des histoires pour aborder la différence

Dans la littérature jeunesse, beaucoup d'ouvrages évoquent les différences mais très peu d'albums permettent de travailler sur l'égalité et l'inégalité des sexes. Dans *Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?* aux éditions Nathan, Max se pose des questions. Zazie joue au foot, dessine des mammouths et n'a pas peur de grimper aux arbres. Ce qui est intéressant pour Cendrine Marro, maîtresse de conférence en psychologie et sciences de l'éducation à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, « c'est que Max remet en cause les stéréotypes qu'il a sur les filles et leurs dessins de fleurs

« nunuches » comme il dit. » L'ouvrage *Marro du rose*, aux éditions Albin Michel jeunesse, joue quant à lui sur l'inversion des rôles : une petite fille qui aime le noir. « *Le rose, ça me sort par les yeux ! Et c'est pareil pour les princesses, les tralalas de princesses, les rubans et aussi les poupées* » dit la jeune fille au caractère affirmé. Elle se sent différente jusqu'à ce qu'elle rencontre Auguste, un camarade qui aime les poupées. Même si dans ces albums certains stéréotypes persistent, « ces histoires marquent les enfants et sont des points de départ pour un débat en classe autour de l'égalité des sexes » conclut la chercheuse.



© MIRA / NABA

« Aider les enfants à démasquer les rapports inégalitaires »

CENDRINE MARRO

Les recherches actuelles de Cendrine Marro portent sur la question « socialement vive » du comment éduquer à l'égalité des sexes à l'école et en formation. À travers la littérature jeunesse, elle s'intéresse particulièrement à la pratique du débat philosophique et socio-politique à l'école primaire. Maîtresse de conférence en psychologie et sciences de l'éducation à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, elle est responsable de l'axe de recherche « Genre, Savoirs et Éducation ».

14^e
UNIVERSITÉ
d'automne
du SNUipp



À partir de quels constats avez-vous fondé vos recherches sur l'éducation à l'égalité des sexes à l'école ?

CM. De manière générale, mes travaux se fondent sur de multiples constats et résultats de recherches portant sur les stéréotypes de sexes, ces représentations sociales concernant les filles et les garçons. Dans le cadre de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école, je vais plus particulièrement m'intéresser aux différences socio-culturellement en vigueur dans notre société, au fondement de la socialisation différentielle des sexes via laquelle l'enfant apprend à devenir une fille ou un garçon. Cette socialisation reste très opérante aujourd'hui tant dans les familles (socialisation primaire), qu'en dehors des familles (socialisation secondaire) et notamment à l'école. Celle-ci fait obstacle à l'égalité. Véritable courroie de transmission des stéréotypes de sexe, cette socialisation nous place sous l'emprise du genre, ce système de normes de sexe hiérarchisant qui légitime les inégalités de sexe en les naturalisant sous les habits de la différence. C'est là le constat au cœur de mes recherches.

Autre constat : les enfants sont, dès le plus jeune âge, très intéressé-e-s par ces questions de différences des sexes qu'ils et elles ancrent rarement au niveau biologique (particulièrement dans les petites classes). Pour elles et eux, être une fille ou un garçon

« La socialisation nous place sous l'emprise du genre, ce système de normes de sexe hiérarchisant qui légitime les inégalités de sexe en les naturalisant sous les habits de la différence. »

c'est surtout « aimer les choses de filles ou de garçons/faire des choses de filles ou de garçons ». On a donc là un vrai espace pour réfléchir ensemble sur la construction sociale des différences et mettre en lien cette construction avec les injustices et inégalités qu'elles produisent et que l'on reproduit en les adoptant.

Comment avez-vous aidé les enseignant-e-s à prendre conscience de ces différences ?

CM. C'est d'abord l'histoire d'une rencontre, celle de Laurence Breton, conseillère pédagogique en maîtrise de la langue dans les Hauts-de-Seine, avec qui je mène depuis un an une recherche action prenant appui sur l'usage de la littérature jeunesse à l'école à laquelle participe également Gaël Pasquier, ancien directeur d'école maternelle devenu maître de conférence à l'ESPE de Créteil. Durant l'année scolaire 2013-2014, nous avons accompagné sept enseignantes dans la mise au point d'un carnet de littérature non sexiste par leurs élèves. Par la réalisation de ce carnet, qui implique la lecture d'une série d'au moins 8 albums dans l'an-

née, il s'agit d'articuler un double objectif : sensibiliser à la littérature et à l'égalité des sexes. Après chaque lecture, un débat est engagé, visant au repérage des stéréotypes de sexe dont sont porteuses les différences de sexe évoquées dans l'album. Il s'agit de questionner ces différences avec les enfants et les aider à démasquer les rapports inégalitaires dans lesquels ils placent « naturellement » les filles et les garçons, légitimant ainsi les inégalités de sexe. C'est in fine, ces rapports sociaux de sexe qui doivent aider à travailler le carnet de littérature pour penser ce à quoi peut ressembler une littérature non sexiste, véritablement égalitaire.

La littérature jeunesse est donc un point d'entrée pour aborder cette question d'égalité des sexes ?

CM. Effectivement, la littérature jeunesse est un outil très utilisé à l'école qui permet très aisément d'aborder de manière ludique et constructive différentes thématiques dont celle de l'éducation à l'égalité des sexes ; d'autant plus que cette littérature est grandement fondée sur LA différence. Les

filles sont des princesses, les garçons des chevaliers avec des caractéristiques bien distinctes qui font sens pour les enfants en écho à leur socialisation quotidienne : importance d'être belle, gentille, sensible, à l'écoute, patiente pour une fille et d'être fort, courageux, sans peur, de maîtriser ses émotions et d'être dans l'action pour un garçon. Toutes ces différences sont à travailler y compris dans le cadre d'albums dits contre-stéréotypés prenant appui sur une inversion des rôles qui ne constitue en rien en soi bien sûr, le fondement d'une éducation à l'égalité. C'est un travail plaisant mais difficile qui

« Après chaque lecture, un débat est engagé, visant au repérage des stéréotypes de sexe dont sont porteuses les différences de sexe évoquées dans l'album. »

nécessite un véritable professionnalisme et constitue une des compétences fondamentales des professeurs des écoles à valoriser.
PROPOS RECUEILLIS PAR CLÉMENCE BOHÈME



© BRUNO / ANSA

Familles populaires : rendre les parents légitimes

Qui sont les familles populaires aujourd'hui ? Quelles relations entretiennent-elles à l'école ? Comment les associer à la scolarité de leurs enfants ? Face à ces enjeux de société tout autant que de réussite scolaire, Pierre Périer analyse les relations entre école et familles, en particulier dans les quartiers populaires. Attaché à comprendre les logiques des familles les moins en connivence avec l'école, leur conception des rôles et leur sentiment de légitimité, le sociologue interroge les conditions de possibilité et les enjeux d'une reconnaissance des parents.

À Saint-Priest : un lieu passerelle vers la confiance

Le « lieu passerelle » a été mis en place voilà maintenant 7 ans à Saint-Priest, dans la banlieue Est de Lyon. Céline Aubert, enseignante en petite section à l'école Edouard Herriot se souvient : « *les parents nous sollicitaient sur des choses qui ne relevaient pas de l'école et auxquelles nous ne pouvions pas répondre* ». Soutenue par la CAF et les services « *politique de la ville* » et « *petite enfance* » de la commune, la directrice de l'école élémentaire impulse une réflexion d'équipe pour créer un dispositif relais. Désormais, une animatrice de l'Association des collectifs enfants parents professionnels (ACEPP) assure un accueil tous les jeudi matins au sein même de l'école maternelle pour les parents qui le souhaitent. Un espace de jeu pour les enfants et d'échange pour les parents qui pourront aussi rencontrer ponctuellement les ensei-

gnants ou différents professionnels de la CAF, de la PMI... « *Des échanges et une médiation qui améliorent la communication et désamorcent les conflits* » explique Céline. L'équipe, en intégrant cette recherche action, bénéficie depuis la création du lieu passerelle de temps de formation sur les relations école-famille : « *Avant, nos réunions avec les parents étaient trop formelles et techniques. Maintenant, nous proposons des films pour montrer ce qui se passe dans la classe, nous accueillons les parents en entretien individuel dès le début de l'année* » détaille l'enseignante. Autant d'initiatives qui favorisent la confiance réciproque dans un quartier où il est souvent difficile de gérer les ruptures, notamment lors de la première scolarisation indique Céline qui précise « *en créant du lien social autour de la parentalité le lieu passerelle a changé le climat de l'école* ».



© MIRA / NAJA

« La culture populaire a beaucoup changé »

PIERRE PÉRIER

Pierre Périer est sociologue et professeur en Sciences de l'éducation à l'Université Rennes 2. Chercheur au Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD), ses travaux portent sur les problématiques de scolarisation et de socialisation dans les quartiers populaires. Celles-ci sont envisagées du point de vue des enseignants, des élèves et des parents. Il a notamment publié École et familles populaires : Sociologie d'un différend (PUR, 2005), L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles (PUR, 2010) et en 2014 : Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement (PUF).

Comment définiriez-vous une famille populaire aujourd'hui ?

PP. Les familles populaires sont hétérogènes dans leurs conditions de vie, leurs cultures, leurs trajectoires et origines ethno-culturelles. Si on regarde les critères socio-économiques, le spectre est très large : cela va des travailleurs pauvres jusqu'aux familles avec des revenus proches de ceux de la classe moyenne. Rattachés à la question scolaire, les critères culturels renvoient au niveau de qualification et à la notion de capital scolaire des parents. La culture populaire a beaucoup changé, s'est redéfinie, diversifiée et enrichie. De fait, chaque famille a une culture qui n'est pas forcément celle de l'école. Ensuite le sentiment d'appartenir à une classe sociale, s'est affaibli. Il en résulte parfois un sentiment d'isolement et de vulnérabilité des familles face à l'école.

Ces familles peuvent-elle répondre aux attentes de l'école ?

PP. D'entrée de jeu il y a un malentendu - un différend - puisque l'école demande aux familles qu'elles endossent un rôle dont tous les parents ne sont pas capables ou pour lesquels ils ne se sentent pas légitimes. Par exemple, les parents essaient, à leur mesure, d'encadrer et de surveiller les devoirs à

la maison, mais ils restent sur l'idée que ce n'est pas à eux de le faire, que d'autres le feront mieux. Que ça doit en quelque sorte rester du côté de l'école parce que ça requiert des compétences ou une disponibilité que la plupart d'entre eux n'ont pas. Ils se retrouvent rapidement en porte à faux vis-à-vis des attentes de l'école.

« Il y a une confiance première des parents à l'égard de l'école. »

Quelle est la nature de leur relation à l'école ?

PP. D'une école à une autre les situations sont différentes mais globalement il y a une confiance première des parents à l'égard de l'école. C'est une institution qu'ils reconnaissent et dans laquelle ils espèrent beaucoup. Mais les règles de l'échange n'étant pas claires et partagées, cette confiance première peut rapidement devenir méfiance voire défiance vis-à-vis de l'école. Quand les difficultés scolaires surviennent, qu'il y a des problèmes de comportement, les parents sont directement ou indirectement interpellés et ils ont rapidement le sentiment que l'école ne prend pas en compte ce qu'ils pourraient dire. Une fois que cette défiance s'est installée, elle devient très difficile à atténuer.

Quelle posture l'école doit-elle adopter ?

PP. Il importe que l'école prenne la mesure de ce dont les parents sont réellement capables afin de ne pas les placer dans un rapport asymétrique où le moindre accroc peut les faire apparaître comme désintéressés ou démissionnaires. Cela suppose de prendre en compte la diversité des familles, d'anticiper les situations et d'explicitier les attendus de l'école. Et donc de penser une diversité des modalités de communication avec les parents : le rapport à l'écrit, la forme réunion, les contenus abordés sont à interroger. Des échanges ordinaires et une écoute bienveillante, qui ne piègent pas, seraient de nature à rassurer les parents et à les familiariser avec l'école. D'ailleurs, quand ces moments se produisent, les parents semblent étonnés de la facilité et qualité du dialogue avec les enseignants. Il appartient sans doute à l'école de prendre l'initiative, le plus tôt possible dans l'année, afin d'établir un premier contact qui soit perçu comme un signe de reconnaissance des parents. C'est bien souvent par cette petite porte qu'ils vont pouvoir rentrer dans la « grande » institution scolaire.

Quels partenariats envisager ?

PP. À chaque école d'expérimenter et d'inventer des actions sur les territoires, sans nécessairement rester dans la dualité école/famille. Des médiations

permettent de montrer aux familles comme aux enseignants qu'ils ne sont pas seuls : associations de parents d'élèves, parents-relais du quartier, mouvements d'éducation populaire, associations de quartier. Il existe aussi des dispositifs qui reposent sur des politiques de réussite éducative. Ces processus demandent du temps, de la réflexion et de l'accompagnement et leurs résultats ne sont pas toujours évidents. On entend dire partout que c'est une priorité mais, dans les faits, ça reste encore secondaire. Cette question devrait donc s'inscrire dans

« Chaque famille a une culture qui n'est pas forcément celle de l'école. »

les missions des enseignants, être portée collectivement, soutenue par les corps d'inspection et des actions de formation... A ce titre, l'allègement du temps de service des enseignants de l'éducation prioritaire pourrait servir à dégager des temps d'échange entre professionnels pour mettre un peu de distance par rapport à une expérience qui n'est pas toujours facile à vivre et à analyser. Si on laisse chaque enseignant « bricoler » dans les relations avec les parents, on ne peut pas être efficace ni cohérent dans l'action. **PROPOS RECUEILLIS PAR VINCENT MARTINEZ**



© CLÉMENTINE BOURGNE / ANSA

Scolarisation des élèves avec autisme et TED

Depuis 2005, la législation ne cesse d'avancer vers l'accueil des élèves avec autisme en milieu ordinaire. Seulement, sur le terrain, son application reste insuffisante. Manque de formation, faible temps de scolarisation, sur les 100 000 enfants avec autisme en France, seulement un quart est scolarisé en milieu ordinaire alors que la loi prévoit un droit à la scolarisation avec préférence pour le milieu ordinaire.

Travailler en concertation autour de l'enfant

« Une aide pluridisciplinaire, pour moi c'est la clé de la réussite pour que l'inclusion de l'enfant avec autisme fonctionne. »

Anne-Valérie Delaplace, ex-enseignante en CLIS et à domicile depuis quelques années auprès de ces élèves, l'affirme, il faut les connaître « sur le bout des doigts ». Parents, orthophonistes, auxiliaires de vie scolaire, et médecins peuvent aider l'enseignant à bien travailler, à partir des potentialités de l'enfant. Par exemple, les élèves avec autisme sont plus réceptifs au visuel. Il faut donc trouver des pictogrammes pour leur permettre de s'exprimer ou pour leur faire comprendre une leçon. Le but étant de ne pas créer de frustration chez lui et qu'il ne s'ennuie pas.

« Je me rappelle d'un enfant en CM2 qui avait été pris d'une crise car il était face à une révision de conjugaison apprise en CM1 », ajoute l'enseignante. Si pour les autres élèves il faut revoir sans arrêt les mêmes choses, ce n'est pas le cas des autistes. Quand une chose est dite, elle est acquise. « Ce sont des enfants qui ont une intelligence très différente de la nôtre. » Selon Christine Philip, maîtresse de conférence en Science de l'éducation, l'autisme n'est pas un trouble psychique ni mental, c'est un trouble cognitif dû à un sur-fonctionnement. Il est donc nécessaire de préserver un certain niveau d'exigence face à ce type d'élève et de les intégrer en milieu ordinaire puisqu'ils agissent beaucoup par mimétisme.



« Une scolarisation trop souvent au rabais »

CHRISTINE PHILIP

*Christine Philip, maîtresse de conférence honoraire en Sciences de l'éducation, est responsable de la mise en place des premières formations sur l'autisme pour les enseignants à l'INS HEA (L'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés). Spécialiste des questions sur les enfants avec autisme, en 2009, elle a publié *Autisme et parentalité* puis en 2010, *L'enfant autiste a-t-il sa place à l'école ?**



© MIRA / ANAA

La loi de 2005 prône l'inclusion scolaire des enfants avec autisme. Où en sommes-nous aujourd'hui ?

CP. La loi de 2005 est la première à considérer les enfants en situation de handicap comme des élèves avec un droit comme les autres, celui d'aller à l'école. Alors évidemment son importance est considérable. Simplement, j'aurais aimé que l'on ajoute la mention « *celle que soit la gravité du handicap* ». Car quand on regarde les chiffres du CESE (Conseil Economique Social et Environnemental), on s'aperçoit qu'il y a 20 000 enfants en France en situation de handicap qui ne sont pas scolarisés, dont les polyhandicapés et les autistes sévères. Pour eux, la loi n'est pas appliquée. Quant à ceux qui sont scolarisés, que ce soit en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé, le problème c'est qu'ils le sont de manière très partielle. On ne peut pas parler de scolarisation « *effective* ». Mais il faut reconnaître que la loi de 2005 a mis le système sous tension et il y a certainement aujourd'hui beaucoup plus d'enfants qui sont scolarisés notamment en milieu ordinaire qu'il y a une trentaine d'années. A l'époque c'était impensable.

Aujourd'hui, quel est le parcours scolaire des enfants avec autisme ?

CP. Ils sont d'abord accueillis de façon partielle dans une classe ordinaire d'école maternelle. Là, bien souvent, les enseignants ordinaires n'ont pas les clés, la

« La CLIS, malheureusement, c'est le premier pas vers l'exclusion. »

formation nécessaire pour pouvoir les scolariser comme il se doit. Ensuite, une infime partie d'entre eux continue en classe ordinaire. La majorité va poursuivre sa scolarité en CLIS. La CLIS, malheureusement, c'est le premier pas vers l'exclusion. Il y a peu de chances qu'ils retournent en classe ordinaire et en collège, ils passent ensuite à l'ULIS. Cependant les chiffres montrent qu'il y a moitié moins d'ULIS que de CLIS. C'est encore un problème. Ou bien ils retournent en milieu spécialisé ou bien ils sont accueillis en SEGPA, qui sont des dispositifs pour les élèves en difficulté scolaire. Les enfants avec autisme sont confrontés à une multitude de difficultés.

La loi sur la refondation de l'école prescrit « une école inclusive », quelle appréciation portez-vous sur ce texte ?

CP. Cette loi va plus loin que la loi de 2005 car on y affirme le principe d'une « *école inclusive* ». Seulement, la différence entre l'inclusion et l'intégration, dans les écoles, n'a pas encore été bien comprise. Je pense sincèrement

que dans le système actuel de l'école française, on en est resté à l'intégration. Intégrer un enfant en situation de handicap c'est ouvrir les portes de l'école et lui demander de faire l'effort de s'adapter au milieu qui l'accueille. L'inclusion qui correspond à une révolution culturelle dans la mesure où c'est le milieu d'accueil doit se montrer suffisamment flexible pour répondre aux besoins particuliers de l'enfant. Pour moi, notre système éducatif n'est pas compatible avec cette école inclusive car il est très « *normo centré* ». Nous

« En France on a tendance à externaliser le traitement des problèmes scolaires. »

avons un programme à respecter, un niveau à atteindre. Dès qu'un enfant s'écarte un peu trop de la norme, on commence à se dire qu'il n'a pas sa place en classe ordinaire et qu'il serait peut-être mieux ailleurs, avec des spécialistes... En France on a tendance à externaliser le traitement des problèmes scolaires. C'est un gros problème car les enfants comprennent alors qu'ils ne sont pas performants, et bien souvent ils ne sont pas très réceptifs à ce que leur propose l'école. En fin de compte, ce système favorise le décrochage scolaire. Cela fait 30

ans que l'on parle de pédagogie différenciée mais force est de constater qu'elle est très peu mise en œuvre.

François Hollande a présenté son bilan d'étape du troisième plan autisme, quel est le vôtre ?

CP. Dans ce plan, il y a quelque chose de plus positif. Il prévoit la création d'Unités d'Enseignement Maternelle (UEM) dans chaque département. Ce sont habituellement des unités que l'on retrouve dans les établissements spécialisés. Là, le but de ce projet est d'accueillir sept enfants avec autisme dans le cadre de l'école maternelle et de se donner l'objectif d'une poursuite de leur scolarité dans des classes ordinaires. Cela me paraît intéressant car habituellement une fois que les enfants ont intégré une CLIS en école élémentaire, ils ne retournent que très ponctuellement en milieu ordinaire. De plus, la collaboration entre les établissements spécialisés et l'école peut être valorisée. Après, reste à voir comment les élèves sont recrutés. Il faut vraiment que ce soit des enfants que l'on aurait habituellement orientés vers des établissements spécialisés. Depuis la rentrée, il y en a une par académie soit une trentaine mais il faut attendre de voir comment elles sont mises en place et comment elles fonctionnent.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLÉMENCE BOHÈME



© TREVIERE / ANSA

Climat scolaire : éclaircie en vue

Ce n'est que récemment que le système éducatif français s'est penché sur la notion de climat scolaire. Les enquêtes du sociologue Éric Debarbieux, les différents rapports officiels incitent aujourd'hui l'école à mieux prendre en compte le bien-être des élèves et à faire face aux phénomènes marginaux mais bien réels que sont la violence et le harcèlement. Caroline Veltcheff souhaite maintenant susciter l'adhésion des équipes enseignantes et mieux les outiller. Un message reçu 5 sur 5 à l'école Rucklin de Belfort qui a mis depuis deux ans le climat scolaire au cœur de son projet éducatif.

Une équipe qui fait front aux perturbations

Violences dans la cour de récréation, insultes, intrusions... C'est loin d'être le « Bronx » à l'école élémentaire Rucklin de Belfort mais comme dans beaucoup d'endroits, le quotidien est parasité par des incivilités, des entorses répétées aux règles qui permettent de bien vivre ensemble. À son arrivée dans l'école, le directeur Sylvain Obholtz, soucieux de fédérer son équipe décide de lui proposer un projet collaboratif autour du climat scolaire. Sylvain est convaincu que la réussite du projet passe par une gestion collective et l'implication de tous. La première année, l'équipe part de l'analyse des besoins, réfléchit aux actions possibles, détermine celles qu'elle est en capacité de mettre en œuvre rapidement et les matérialise par une carte mentale. 7 leviers sont ainsi défi-

nis, chacun « piloté » par un membre de l'équipe. L'action en direction des familles est un axe important : un blog de l'école est mis en ligne, un « *discutcafé* » organisé dans l'école les vendredis matin, un enseignant est présent chaque matin à l'accueil sur le trottoir... Une démarche qui va bien au delà du traditionnel règlement intérieur et qui intègre aussi l'évaluation positive des élèves ou l'organisation de débats philosophiques au cycle III. Pour Sylvain, « *si tous les conflits ne sont pas supprimés, au moins ils sont mis sur la table* » et les premiers indicateurs sont positifs. Pas d'intrusion dans l'école, aucune sanction posée sur un élève, un seul accident dans la cour. Le directeur parle d'une « *dynamique d'équipe retrouvée* » et « *de modalités de travail collectif qui créent une nouvelle cohésion* ».



© MIRA / NAJA

« Dans l'attente d'un choc climat scolaire »

CAROLINE VELTCHEFF

Caroline Veltcheff est IA/IPR, membre de la Ligue de l'enseignement. Elle fait partie de la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire.

Pourquoi s'intéresser au climat scolaire ?

CV. Les recherches sur ce sujet datent de trente ans. Tâtonnantes au début autour de phénomènes comme « l'effet maître », « l'effet établissement », elles ont fini par se centrer sur cette notion de climat scolaire qui scrute toutes les interrelations entre les individus dans une école ou un établissement : entre enfants, entre enfants et adultes, entre adultes à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement. L'autre objet de ces études est d'examiner toutes les conditions qui doivent être réunies pour que la vie dans l'école soit de bonne qualité ou au contraire de repérer les indicateurs qui montrent qu'elle est détériorée.

Le climat scolaire a-t-il un impact sur la qualité des apprentissages ?

CV. Oui, sans conteste. Des travaux finlandais, américains, canadiens et israéliens montrent un impact très fort des conditions de vie sur les apprentissages, archi-déterminant notamment dans les zones dites sensibles, même si la définition de ces zones peut varier d'un pays à l'autre. Réunir 28 élèves dans une classe, 200 dans un établissement, n'a rien de naturel. Dans la vraie vie, on a deux enfants à table ou six dans une réunion de famille. Travailler sur ces questions en amont, c'est se donner toutes les conditions de la réussite scolaire, a fortiori dans les établis-

sements qui cumulent les difficultés sociales.

Comment améliorer le climat dans ces établissements « difficiles » ?

CV. Le point de départ absolu est de savoir qui sont nos élèves et au delà qui sont les parents qui sont derrière. On ne repère pas assez les variétés linguistiques, les variétés de

« Réunir 28 élèves dans une classe n'a rien de naturel. »

styles éducatifs. Un autre facteur primordial est la question de l'accueil qui ne se limite pas à une journée de pré-rentrée. Aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. D'après une étude récente, c'est entre 0 et 6 ans d'ancienneté qu'on trouve le plus de situations de « burn out » chez les enseignants. Se préoccuper de l'accueil, ça veut dire pendant tout le premier trimestre, travailler et partager la culture de l'école, la façon d'évaluer les élèves, la façon de les accompagner... de façon à ce que les nouveaux ne se laissent pas dériver dans un coin par méconnaissance du public, du contexte et du territoire.

Quel est le rôle du règlement intérieur ?

CV. Son efficacité dépend de la cohérence de l'équipe et de la

capacité de chacun à s'en sentir garant mais il faut aussi que les élèves y soient impliqués et en deviennent des acteurs. Le règlement intérieur d'école est donc fondamental à la différence du règlement de classe qui n'a pas forcément lieu d'être. Il faut se poser la question collectivement de chaque acte posé dans une école et de ses conséquences sur le climat scolaire. En mettant les élèves en coopération, on développe la connaissance mutuelle et le respect entre élèves et on met à distance les phénomènes d'ostracisation et de harcèlement.

Comment se situe la France au niveau international sur ces questions ?

CV. La France s'est dotée d'outils de mesure et d'analyse performants avec les enquêtes conduites par Eric Debarbieux et relayées par la DEPP. Mais de la même façon qu'on attend toujours en France un choc Pisa relatif aux résultats des élèves, on est dans l'attente d'un choc climat scolaire. Les constats inquiétants réalisés : sentiment d'injustice des élèves, sentiment de stress et d'anxiété... ne provoquent pas une réaction à la hauteur dans un système où on est encore trop centré sur les contenus. Mon rêve serait qu'on passe 50% de son temps à se pencher sur les conditions d'appren-

tissage de nos élèves. En Finlande, très bon élève PISA, quand le pays s'est aperçu que les élèves ne se sentaient pas bien à l'école et qu'il y avait aussi des problèmes de harcèlement, il a élaboré un programme sur quatre ans. En France, on a du mal à passer du projet au programme.

Quelle aide apportez-vous aux équipes ?

CV. Les solutions sont à chercher à l'intérieur de chaque établissement et il m'arrive d'ailleurs de faire intervenir des directeurs d'école à l'ESEN devant un aréopage d'inspecteurs et de chefs d'établissements pour qu'ils parlent de ce qu'ils font sur le terrain. Mais bien sûr l'accompagnement doit être aidant. C'est l'esprit du site climat scolaire*, un site collaboratif où chacun peut apporter sa pierre mais qui fournit aussi

des ressources et des outils directement exploitables. Nous avons créé aussi dans les rectorats des groupes académiques dédiés au climat scolaire.

Ces cadres échangent des informations et des analyses mais font aussi des offres d'accompagnement aux établissements qui le souhaitent. Par exemple diligenter des enquêtes locales de climat scolaire.

PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL
*www.reseau-canope.fr/climat scolaire

« En France, on a du mal à passer du projet au programme. »



vis ma
vue

CDR

Comment éduquer à la santé au cycle 3 ?

La loi de 2005 sur l'intégration des enfants en situation de handicap, a permis la scolarisation de plus en plus d'élèves en déficience visuelle en milieu ordinaire. En France, plus de 2400 écoliers souffrent de handicap visuel. Seul problème : les enfants, par manque de sensibilisation, ont du mal à appréhender cette déficience visuelle. Streetlab a mis sur l'immersion en trois dimensions avec son « jeu sérieux », *Vis ma vue*, présenté lors de l'université d'automne du SNUipp-FSU.

Vis ma vue d'enfant malvoyant

Mila et Mathis sont deux enfants malvoyants. Mila voit flou et une tâche réduit son champ de vision. Mathis, lui, ne voit pas sur les côtés. Tous les deux évoluent dans une réalité virtuelle, un « jeu sérieux » de sensibilisation à la déficience visuelle *Vis ma vue* développé à l'initiative de Streetlab (filiale de l'Institut de la vision). Outil pédagogique pour les enseignants, ce jeu permet aux élèves du cycle 3 de réaliser huit missions. Des mises en situations immersives, à travers les yeux d'un enfant en déficience visuelle. Dans la classe, Mathis, avec son champ de vision réduit, doit rejoindre sa place en évitant les obstacles. Dans la cantine, Mila souhaite trouver son assiette de betteraves parmi les trois entrées du self ou encore recon-

naître ses amis dans la cour pour jouer avec eux. Des jeux de rôles qui visent à favoriser une meilleure intégration des élèves en situation de déficience visuelle et qui permet aux enseignants d'aborder, de manière ludique, les difficultés rencontrées par ces élèves. À l'issue de chaque mission, les enfants répondent à un quiz de trois questions pour valider les connaissances acquises et apprendre comment aider leurs camarades malvoyants. Ne pas déplacer les objets, ranger son cartable sous sa chaise, guider son camarade, l'aider à trouver son plat à la cantine... quelques conseils que les enfants apprennent tout en s'amusant afin de faciliter le quotidien des élèves en déficience visuelle scolarisés.

Jeu disponible sur le site du réseau Canopé www.reseau-canope.fr/vis-ma-vue



© MIRA / NABA

« Éduquer au handicap visuel par le jeu »

AURÉLIE VALENTIN

Aurélie Valentin est responsable du développement à Streetlab, filiale de l'Institut de la vision, qui a développé, en partenariat avec la MGEN, le jeu de sensibilisation à la déficience visuelle « Vis ma vue » destiné aux élèves du cycle 3.

« Éduquer au handicap visuel par le jeu »

Passer 20 minutes dans la peau d'un enfant malvoyant. C'est l'objectif que la société Streetlab, filiale de l'Institut de la vision, fixe à chaque élève. *Vis ma vue*, un jeu sérieux de sensibilisation à la défi-

« À la rentrée 2011, 2 444 enfants déficients visuels étaient scolarisés en milieu ordinaire. »

cience visuelle, a été présenté lors de l'Université d'automne 2014 du SNUipp-FSU le 17 octobre. Destiné aux enfants du cycle 3 (CE2, CM1, CM2 et 6^e, ce « *serious game* » est « un support pédagogique d'aide à l'intégration des élèves en situation de déficience visuelle » selon Aurélie Valentin, responsable du développement à Streetlab. « Notre structure travaille sur le handicap visuel et notamment sur des outils de sensibilisation. Nous avons eu l'opportunité de créer des outils de ce type plutôt à destination des adultes. Après plusieurs rencontres avec le ministère de l'éducation nationale, nous avons souhaité décliner notre outil pour les enfants et pour les enseignants afin d'aborder la déficience visuelle en classe. » En effet, la loi du 11 février 2005 a posé le principe de la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire. Une nouvelle législation qui s'est notamment traduite par une augmentation de la scolarisation du nombre d'enfants malvoyants.

À la rentrée 2011, selon les chiffres de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), 2 444 enfants déficients visuels étaient scolarisés en milieu ordinaire dans le premier degré, indique le support pédagogique pour les enseignants. Les enseignants dits ordinaires se sont alors retrouvés face à une double difficulté : comment faire comprendre ce que peut percevoir un enfant malvoyant et comment favoriser son intégration au sein de l'école ?

La réalité virtuelle des enfants malvoyants

En partenariat avec la MGEN, Streetlab a conçu un jeu sérieux le plus proche de la réalité des enfants scolarisés en situation de déficience visuelle. « Nous nous sommes basés sur des interviews avec des jeunes et des adultes malvoyants qui nous ont raconté leurs difficultés et leur vécu scolaire pour concevoir le scénario de notre jeu », précise Aurélie Valentin. Chaque situation montre une difficulté du quotidien qui incite l'enfant à comprendre. « Si des cartables ne sont pas bien rangés, l'enfant peut les percuter. Dans notre jeu, l'idée c'est de faire comprendre que celui-ci peut entraîner une chute de l'enfant malvoyant. » 120 élèves ont déjà



testé le jeu en mai et juin dernier. Les premiers retours récoltés sont surprenants selon la responsable de développement. « Nous étions surpris du niveau de connaissance des enfants sur la malvoyance, le braille, le chien guide... »

Une démarche pédagogique

Le jeu est fondé sur une démarche d'apprentissage de ce qu'est le quotidien d'un enfant malvoyant. Après chaque mission, trois questions valident le message à faire passer : aider son camarade à se déplacer, ranger les objets à leur place habituelle, ne pas laisser d'obstacles dans les allées, baisser l'intensité de la lumière... Une fois la séance de jeu terminée, Streetlab a fait en sorte que la leçon continue. Le jeu est livré avec deux livrets pédagogiques : l'un pour les enseignants qui souhaiteraient se

former sur la déficience visuelle, l'autre pour les enfants. Pour les enseignants, il s'agit d'une sorte de formation, de sensibilisation à l'accueil de ces enfants. Quel personnel ressource ? Quelles aides techniques pour aider les enfants à lire ? Quelles adaptations de la part de l'enseignant selon un déficit de la vision centrale ou de la vision périphérique ? Le livret pédagogique des enfants quant à lui, vise à renforcer les points abordés pendant le jeu. Streetlab a travaillé sur la démarche pédagogique de son jeu qui peut être abordé autant dans des écoles qui accueillent un enfant malvoyant que dans les autres. « Dans une classe où le jeu a été testé, certains enseignants ont eu envie de parler de cette question comme un projet d'école. Quelques semaines avant, les élèves avaient participé à une pièce de théâtre sur le handicap. Le jeu complétait bien cette démarche de sensibiliser les enfants à toutes les formes de handicap », explique Aurélie Valentin.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLÉMENCE BOHÈME

« Nous étions surpris du niveau de connaissance des enfants sur la malvoyance, le braille, le chien guide. »



© GIRAUD / ALIA

Escales en scènes sur les traces du spectacle vivant

« **E**scapes en scènes, carnet d'expression du jeune spectateur » : Il aura fallu trois années à la section spectacle vivant de la Ligue de l'enseignement pour élaborer et réaliser ce carnet de traces destiné aux enfants de la grande section à la fin du Cycle 3. Il s'agit d'un document dans lequel l'enfant peut consigner des collections d'objet en rapport avec les spectacles qu'il a vus (des collections d'objets, de tickets

d'entrée, des programmes, des dessins, des productions d'écrit...), y écrire son ressenti, noter le titre du spectacle, les noms des artistes, etc. « Au départ, pour s'en servir, l'enfant a besoin d'un accompagnateur. Mais pour autant l'objet n'a pas été conçu pour les enseignants spécialement, ils peuvent s'en saisir, les parents, les animateurs » assure Philippe Auzet de la Ligue de l'enseignement, « mais au final, l'enfant doit pouvoir s'en servir en autonomie avec en fin de livret des pages réservées à « mon dossier

secret », parce qu'on a aussi le droit de consigner des expériences qu'on n'a pas envie de partager ».

L'intérêt est bien sûr que l'enfant puisse le tenir à jour chaque fois qu'il le souhaite, le reprendre pour se souvenir d'un spectacle, de ce qu'il avait ressenti, de ses émotions, se demander s'il en penserait la même chose aujourd'hui. « Ce n'est pas une simple accumulation, c'est un cheminement qui permet de situer, de savoir où on en est de son propre parcours », conclut Philippe Auzet.



© MIRA / NA&A

« Je ne vois pas d'éducation qui ne soit pas culturelle. »

PHILIPPE AUZET

Philippe Auzet est responsable du secteur culture national de la Ligue de l'enseignement, membre de la commission spectacle vivant.

En mai 2013 les ministères de l'Éducation nationale et de la culture ont institué les parcours d'éducation artistique et culturelle. Qu'a apporté ce texte ?

PA. La politique artistique et culturelle ne constitue pas une nouveauté. Sans remonter trop loin dans le temps on peut citer les lois Tasca au début des années 2000, la circulaire sur l'histoire des arts à l'école en 2005. La circulaire de mai 2013 a relancé cette politique avec une réelle volonté de celle qui était ministre de la culture, Aurélie Filippetti, de faire de l'éducation artistique et culturelle une priorité. Parallèlement, avec la refondation de l'école, le temps de l'enfant a été perçu autrement. Il n'est plus saucissonné, tous les moments sont mis en cohérence. Par ailleurs, la loi de refondation redéfinit le socle commun de connaissances et de compétences en lui adjoignant la culture. C'est dans ce contexte que l'éducation artistique et culturelle se cristallise désormais. Mais quand on regarde les textes, on s'aperçoit que la notion de parcours est très vague. On y apprend que le « repose sur », est « complété par », « a l'ambition de », « a pour objet de », mais il n'y a pas de définition.

Dans ce cas, avez-vous vous même une définition à donner ?

PA. Nous avons tenté de donner une définition de ce qui est pour nous un parcours d'éducation artistique et culturelle dans un

texte d'orientation de la Ligue. Nous avons réfléchi à la signification de ce mot « culturelle ». Je ne vois pas d'éducation qui ne soit pas culturelle ni de culture qui ne mobilise pas des apprentissages et acquisitions des compétences. Education culturelle, c'est un pléonasme, voire un non sens. Le rajout de l'adjectif « culturelle » est là, en fait, pour englober la culture scientifique et technique. Per-

« Il n'y a pas d'antagonisme entre ceux qui encadrent les temps périscolaires et les enseignants. »

sonne ne sait très bien où la caser alors qu'il s'agit d'un élément indispensable à la compréhension de notre société. La plupart des questions sociétales ont aussi à voir avec des questions scientifiques, par exemple avec le mariage pour tous le débat s'est tout de suite porté sur la PMA et la GPA qui soulèvent des questions scientifiques et éthiques.

Selon vous, quelle est la place de l'école dans cette éducation ?

PA. Nous faisons une distinction entre éducation et enseignement. Dans la circulaire interministérielle, la notion de parcours repose sur les enseignements artistiques à l'école. Quand on parle d'enseignement à l'école, on parle d'acquisition de techniques

instrumentales, corporelles, picturales, etc. Ces apprentissages nécessitent évidemment une certaine culture. Elle s'acquiert à partir d'une démarche d'éducation artistique reposant sur trois piliers : la fréquentation des œuvres avec un accompagnement, la rencontre avec ceux qui les produisent et la pratique artistique. Ce sont les conditions nécessaires pour que les jeunes s'interrogent.

Que se passe-t-il dans ma tête ou dans mon corps quand je me confronte à un acte de création. Enseignement et éducation sont deux démarches différentes. Elles sont complémentaires. Dans la seconde on est sur une démarche de sensibilisation, dans le registre des émotions, de la sensibilité.

Est-ce à dire que l'éducation artistique et culturelle ne relèverait pas des enseignants ?

PA. Non, il n'y a aucun antagonisme entre ceux qui encadrent les temps périscolaires et les enseignants. Au contraire, il y a une continuité entre, encore une fois, ce qui relève de l'apprentissage de techniques et ce qui est de l'ordre du sensible. Bien évidemment l'éducation artistique et culturelle a toute sa place dans l'école, mais les enseignants étant ce qu'ils sont, c'est-à-dire des enseignants, il leur faut travailler avec des

artistes, des gens qui rentrent dans l'école pour travailler avec eux, construire. Mais même sur le temps scolaire, ce sont deux démarches différentes.

Concrètement, comment ce construit ce parcours selon vous ?

PA. Dans notre texte d'orientation nous parlons de constituer une collection de l'ensemble des expériences que le jeune peut vivre comme par exemple les spectacles qu'il aura vus, les ateliers qu'il aura suivis, les livres qu'il aura lus, la musique qu'il aura écoutée... là ion déborde du temps scolaire mais pour autant cela ne suffit pas à faire un parcours. Ce dernier se dégage, à partir de cet ensemble, dans une mise en cohérence des expériences les plus émotionnellement prégnantes, celles qui font sens. Bien entendu, l'enfant, le jeune, a besoin d'un accompagnement, au moins au départ, pour apprendre à tisser des liens entre ses différentes expériences. Vous comme moi avons vu des centaines de films dans notre vie, il y en peut-être cinq que je retiens qui ont vraiment incurvé ma trajectoire. Mais en même temps, est-ce que ces cinq là auraient eu cet effet là si je n'avais pas vu les centaines d'autres films dont parfois je ne me souviens même plus ? C'est Flaubert qui disait : « il faut boire l'eau des océans et la re-pisser ». Il faut avoir des tas de matières pour ensuite les filtrer, les trier, les travailler, en extraire ce qui fait sens.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

L'université en images

La 14^e édition de l'université d'automne du SNUipp-FSU a rassemblé 445 enseignantes et 31 chercheurs. Une rencontre fructueuse sous l'œil du photographe.

31
Chercheurs



445

enseignantes
et enseignants
des écoles



26

conférences

+ **2**

plénières



25

INTERVIEW VIDÉOS
ET REPORTAGES

à retrouver sur www.snuipp.fr



« À part l'UDA on n'a pas de moments comme ça pour approfondir l'histoire et la culture de notre métier et la partager avec d'autres. » **NICOLAS**





« Je fais partie de la génération qui n'a pas eu de formation continue. C'est le seul endroit où je trouve des formations de qualité, avec des thèmes très variés et assez ciblés sur des pratiques qui nous concernent directement dans nos classes ».

MANON



« On est assez isolés dans nos classes, on n'a très peu le temps de parler pédagogie avec les collègues. Et du coup le fait d'avoir pris le temps de se poser, d'écouter, de réfléchir, ça permet d'interroger ses propres pratiques et de prendre un peu de distance sur notre travail. » **JEAN-PHILIPPE**





SYNDICALISME :

Oui, mais pourquoi moi ?

Dans le prolongement de ses travaux sur le syndicalisme des enseignants, André Robert conduit depuis cette rentrée une nouvelle enquête de terrain auprès des enseignantes et des enseignants des écoles, afin de mieux connaître le rapport qu'ils entretiennent aujourd'hui avec le syndicalisme. Entre « *intérêt désengagé* », disponibilité persistante à la mobilisation et indéfectible engagement professionnel, première esquisse d'un portrait qui reste à affiner.



Verbatim

EXTRAITS DE PAROLES D'ENSEIGNANTS RELEVÉES PAR ANDRÉ ROBERT

Jennifer, 34 ans

Professeur des écoles

« Pour se syndiquer, il faut choisir. Impossible ! ... Tous ces sigles sont difficiles à identifier. »

Soizig, 36 ans

Professeur des écoles en ZEP

« Les syndicats, ça serait dramatique qu'ils n'existent pas, mais aujourd'hui je ne les écoute plus. »

Baptiste, 45 ans

Directeur d'école ZEP

« Le syndicalisme est très important, car les syndicats sont une alerte par rapport au risque de se faire manger. »

Laurence, 46 ans

Professeur des écoles en ZEP

« Je n'ai jamais eu d'adhésion. Les adhérents y vont plus par intérêt personnel, d'autre part c'est cher (tout ça pour qu'on me dise de faire grève ...). Les modes d'action devraient évoluer. »
« La grève, ça ne me va plus. Je n'ai pas la solution mais il faut se pencher là-dessus. »

Un « intérêt désengagé »

Quel regard des enseignants des écoles portent-ils aujourd'hui sur le syndicalisme ?

AR. Il est de notoriété publique que la syndicalisation des enseignants des écoles est moindre aujourd'hui qu'il y a vingt ans ou même dix ans et profondément moindre que dans les années 60-70 où on estimait, le chiffre était sans doute gonflé, que 80% de la profession était syndiquée. On n'en est plus là, il y a un reflux manifeste. Je dispose toutefois, dans les écoles où je conduis mon enquête en banlieue nord de Paris et à Lyon, d'un panel assez large où on trouve à peu près toutes les générations, à la fois des adhérents, des militants, des ex-syndiqués et des non syndiqués... Ce que je remarque d'abord c'est, chez certains, non pas un rejet mais une forme de désintérêt pour la chose syndicale. D'autres sont dans une posture que je qualifierais d'« intérêt désengagé », lequel ne conduit pas naturellement à l'adhésion mais n'empêche nullement de se tenir informé, de demander aide et conseil en cas de besoin à des militants qui demeurent reconnus et respectés dans leurs engagements. Par parenthèse, j'ai pu noter à ce propos un regret, partagé chez bon nombre d'enseignants, des réunions d'information organisées le samedi matin, et qui leur permettaient des échanges de proximité. Autre phénomène que je perçois, notamment chez nombre de jeunes enseignants : ce qu'ils appellent la « démultiplication de l'offre syndicale », qui les embrouille et les perd. Beaucoup me disent ne pas savoir vers qui se tourner. Même si l'organisation majoritaire, le SNUipp en

l'occurrence, est la plus visible et permet à certains de faire le pas, il reste qu'une grande partie d'entre eux se trouve perdue devant cette offre pléthorique.

Des incidences en termes d'action syndicale ?

AR. Au travers des entretiens que je réalise, j'observe la persistance d'un potentiel d'engagement revendicatif, même si la forme traditionnelle, obligée, de la grève classique, me semble sérieusement questionnée voire rejetée par nombre d'enseignants, qu'ils soient d'ailleurs syndiqués ou non. Je perçois là un basculement qui s'opère par rapport aux années antérieures sur cette question de la grève, ce qui ne signifie pas un refus de toute forme d'action ou de mobilisation. Beaucoup me disent être tout à fait prêts à chercher, éventuellement avec les organisations syndicales, de nouvelles formes d'action, de nouvelles formes de mobilisation, mais qui ne passent pas par cette systématisme de la grève. Pour autant, sur des objets concrets, précis et où les chances de gagner quelque chose sont réelles, l'engagement des enseignants des écoles persiste.

Des syndicalistes de proximité ?

AR. Oui. Je crois déceler dans les prémices de mes travaux actuels, une évolution dans la façon dont s'engagent aujourd'hui les militants. Avec d'abord une grande modestie par rapport à leur action et leurs compétences, modestie qui me semble marquer une différence très nette avec leurs prédécesseurs qui étaient des responsables syndicaux

BIBLIO

- *Le syndicalisme des enseignants*, La Doc. Française, 1995,
- *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, PUF, 2000. Avec H. TERRAL.
- *Le syndicalisme enseignant et la recherche : clivages, usages, passages*, PUG, 2004
- *Miroirs du syndicalisme enseignant*, Syllepse, 2006
- *L'école en France de 1945 à nos jours*, PUG, 2010
- *Penser la educación de otra manera : epistemología social y pensamiento crítico*, Juan Pablos, Mexico, 2014. Avec J. ESPINOSA.

ANDRÉ ROBERT

Philosophe de formation, enseignant-chercheur, maître de conférences à l'IUFM de Créteil, puis à l'Université de Rennes2, André Robert est aujourd'hui professeur à l'Université Lyon2 - Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques. Il est par ailleurs actuellement président élu de la section Sciences de l'éducation du Conseil national des universités. Ses principaux travaux de recherche portent sur le syndicalisme des enseignants et la construction de leur identité professionnelle d'une part, sur les politiques éducatives en France depuis la seconde guerre mondiale, d'autre part.



© MIRA / ANSA



© MIRA / NABA



Jacques, 39 ans

Responsable du SNUipp

« Dans mon école (...) il n'y a pas d'hostilité mais une réserve sur la démarche syndicale. La syndicalisation, ça passe par des gens. On se syndique parce qu'on connaît quelqu'un pour qui on a de l'estime (...) c'est un choix réfléchi, mais qui passe aussi par de l'affectif. »

« Je vis mon militantisme comme une aventure humaine. Je doute beaucoup. Je suis effaré par les collègues pétris de certitudes. »

Un mouvement de proximité

Le mouvement dit « des 500 postes » qui avait enflammé la Loire-Atlantique en 2002, avec plusieurs semaines d'action, des assemblées générales imposantes et des journées de grève très suivies a retenu l'attention d'André Robert. « Un mouvement animé par des syndicalistes perçus comme en proximité avec les enseignants mobilisés, et qui ne développaient pas, c'est important à souligner, les traits plus anciens de ce qu'on pourrait appeler l'arrogance militante selon une expression empruntée à Roland Barthes, avec des réponses toutes prêtes à toutes les questions. »

à plein temps, souvent également des militants politiques, totalement investis dans ce qu'on a pu appeler la « société militante ». Je remarque aussi l'intériorisation par certains de ceux qu'on pourrait appeler les « nouveaux militants » d'une volonté, tout en travaillant avec enthousiasme à la réussite de l'ambition syndicale, de ne pas développer une sorte de vision totale, ou totalisante de la société y compris à propos des problèmes de l'éducation. Je rencontre aussi des adhérents très convaincus de la nécessité du syndicalisme dans sa dimension civique et de contre-pouvoir.

Voyez-vous une relation entre engagement syndical et engagement professionnel ?

AR. Si je me fonde sur cet « échantillon », au sens non rigoureux du terme, avec lequel je travaille ces dernières semaines, je vois des personnes extrêmement investies professionnellement. Un engagement professionnel des enseignants des écoles qui est aussi un engagement civique et citoyen, particulièrement dans les secteurs de l'éducation prioritaire et dans les zones urbaines dites sensibles, mais bien sûr pas seulement. L'idée d'être au service de la réussite des enfants, à l'écoute des familles, qui est une idée ancienne, est toujours présente et dans les quelques observations que j'ai pu faire in situ, je vois une forme d'implication professionnelle remarquable.

J'observe aussi ce que j'appellerais une « sociabilité d'école ». Pendant longtemps, on a parlé du syndicalisme comme vecteur favorisant la sociabilité inter enseignants. À l'interne des équipes syndicales, cette dimension demeure, passant par des formes d'amitié, de relations chaleureuses. Mais ce que je crois percevoir auprès des enseignants de la base, c'est que la sociabilité première ne passe plus par l'appartenance syndicale, mais par la qualité de l'équipe d'école, la qualité du travail d'équipe. Certains de mes interviewés parlent de « dream team », disant leur volonté de rester dans telle école, parce qu'il y a une dynamique remar-

quable et c'est cela qui les fédère, qui les rassemble, en dehors des questions syndicales. Sociabilité d'école, c'est ce qui me semble extrêmement important. Travail d'équipe, entente entre les collègues, ça fait partie de l'identité professionnelle.

On a longtemps associé cette identité professionnelle, cette sociabilité et le syndicat. De votre point de vue, ça a donc changé ?

AR. Je pense que oui. Ça a changé. Je ne suis pas en train de dire que l'adhésion au syndicat, que le rôle du syndicat dans telle ou telle école n'aurait pas d'importance. Mais globalement, ça n'est pas cela qui est premier. Ce qui est prioritaire, c'est véritablement le professionnel, le pédagogique. La manière de gérer la relation aux enfants, aux familles. En témoigne dans l'actualité immédiate, la manière d'aborder, en équipe, les redéfinitions impliquées par la réforme des rythmes scolaires. La solidarité syndicale n'est pas un obstacle à cette sociabilité. Mais elle n'est plus le vecteur premier de la sociabilité. Le vecteur, c'est la bonne entente entre les collègues, le leadership du directeur et ce qui est fait à la fois dans l'école, qui est essentiel, et aussi hors l'école, avec les parents, les collectivités..., ainsi que par la dimension festive, amicale, qui peut être développée.

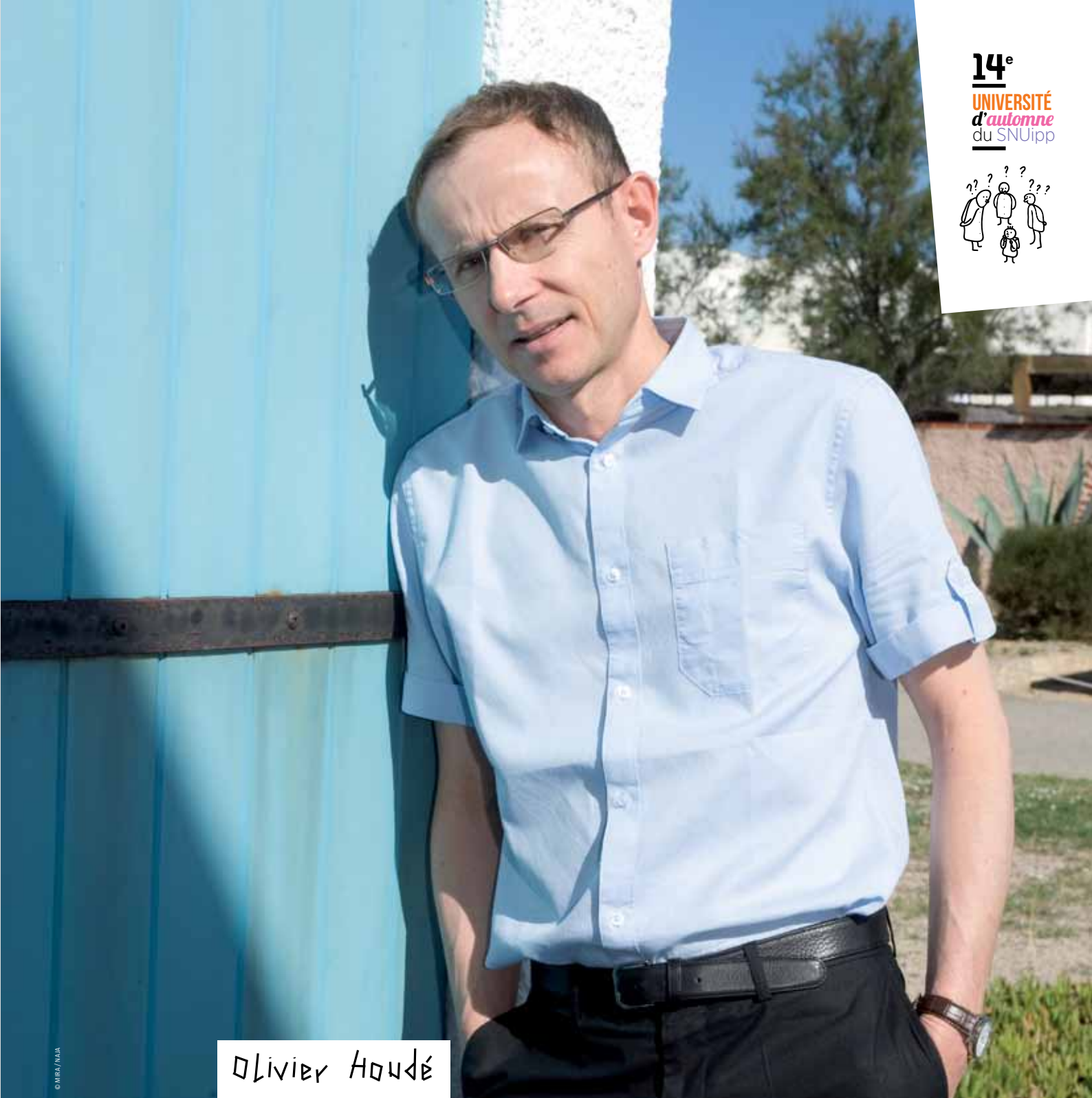
Quelle originalité du syndicalisme enseignant ? Comment s'empare-t-il des questions pédagogiques et de métier ?

AR. À mon sens, c'est cette capacité à prendre à son compte l'intégralité des questions professionnelles et à déployer une expertise qui place les organisations syndicales en situation de rivales des meilleurs spécialistes de l'administration, tout en développant une collaboration étroite avec le monde de la recherche. Une proxi-

mité dont témoignent notamment vos universités d'automne !

Il y a là une expertise, sur les questions administratives, mais surtout sur les questions professionnelles, qui est tout à fait particulière au syndicalisme enseignant. Il faut insister sur le fait que c'est une tradition du syndicalisme enseignant, notamment dans le premier degré, que d'avoir dans ses rangs des pédagogues novateurs ou inventeurs. Je pense par exemple à Célestin Freinet, qui a été une figure du SNI. Pourtant, et pour parler justement du SNI, sa revue L'école libératrice était un journal qui livrait des « leçons modèle », sous la forme de fiches pédagogiques, qui avaient beaucoup de succès, les enseignants appréciant de pouvoir appliquer des choses toutes préparées. Mais elles proposaient aussi une vision unilatérale du métier d'instituteur. Aujourd'hui, les choses ont changé et ce qu'apprécient les enseignants, c'est que les syndicats, porteurs de revendications corporatives, soient aussi des « problématisateurs » des questions professionnelles. C'est à dire qu'on ne leur livre pas les réponses clés en main, mais qu'on leur permette d'en débattre, d'échanger. Une sorte de formation permanente, d'une certaine façon, et une socialisation professionnelle « secondaire » qui les met en prise avec les questions de métier. De ce point de vue, il me semble que le SNUipp a assez bien réussi à mettre en relation dialectique, défense des intérêts « matériels et moraux » des enseignants des écoles et problématisation pédagogique. C'est ce qu'attendent les enseignants et cela participe à mon avis de l'image positive que peut avoir le syndicat. En définitive, le rôle d'un syndicat c'est aussi d'animer le milieu, indépendamment des questions d'adhésion ou pas, c'est de se positionner en tant qu'intellectuel collectif, qui prouve la valeur et la pertinence de ses réflexions sur le métier. Et d'irriguer la profession en même temps qu'il est irrigué par elle, sans a priori.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCIS BARBE



© MIRA / NANA

Olivier Houdé

Après la résilience de Boris Cyrulnik et l'indignation de Stéphane Hessel, Olivier Houdé nous parle d'une autre forme de résistance. Mais s'il évoque la résistance politique d'un Jean Moulin ou celle toute aussi déterminée de la jeune Malala récemment nobélisée, c'est une résistance intérieure que le scientifique invite à développer chez chacun d'entre nous. En menant, avec l'équipe de son laboratoire du CNRS, une démarche expérimentale associant des écoles volontaires, Olivier Houdé a en effet apporté un éclairage nouveau sur ce qui se passe dans le cerveau d'un enfant qui apprend. Et isolé une fonction essentielle du cerveau : la résistance cognitive.



« L'intelligence c'est apprendre à résister »

OLIVIER HOUDÉ

Olivier Houdé, instituteur de formation, est aujourd'hui professeur à l'Université Paris Descartes où il dirige, à La Sorbonne, le laboratoire de psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant (LaPsyDE) du CNRS. Spécialiste du développement de l'intelligence de l'enfant et des apprentissages, il est l'auteur de nombreuses publications scientifiques. Parmi celles-ci, « Le raisonnement » dans la collection « Que sais-je ? » (PUF 2014) et « Apprendre à raisonner » (Le Pommier 2014), son dernier ouvrage dans lequel il présente une théorie nouvelle pour décrire l'apprentissage.

© MIRA/NAIA

Comment un instituteur devient-il un chercheur en sciences cognitives ?

OH. J'ai voulu être instituteur par envie d'enseigner la lecture, les maths, les sciences et d'abord par passion pour les enfants. A cette époque, en Belgique, les élèves-instituteurs avaient le droit de faire un mémoire de recherche. J'ai choisi de travailler sur les pré-requis à l'apprentissage de la lecture. Je me suis donc intéressé aux questions de symbolisation et j'ai découvert un livre de Piaget de 1945 : « *La formation du symbole chez l'enfant* ». Ce fut un véritable choc et une révélation de prendre conscience à l'âge de 20 ans qu'il existait une recherche scientifique, expérimentale, sur l'intelligence de l'enfant. Je me suis dit que c'était absolument ce que je voulais faire. Après l'école normale, j'ai donc poursuivi des études universitaires de psychopédagogie à Mons, toujours en Belgique, puis à La Sorbonne à Paris où, après le Doctorat, j'ai fait toute ma carrière jusqu'à ce jour.

Ce début de parcours a-t-il laissé des traces ?

OH. Bien sûr. J'ai toujours gardé l'idée que les découvertes et les connaissances scientifiques fondamentales devaient trouver leur application dans la classe dès que possible. Un laboratoire d'imagerie cérébrale comme celui que je dirige, le Laboratoire de psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant qui est le seul labo CNRS de cette spécialité en France s'est construit sur la base de liens étroits avec ce qui se passe en classe. Au cours de ma carrière sont arrivées les techniques d'imagerie cérébrale médicale qui ont permis d'explorer ce qui se passe dans le cerveau des adultes et des enfants. Ce qui m'a amené dans les années 90, alors que j'étais déjà professeur à La Sorbonne, à reprendre des études en

Master de neurosciences car j'ai voulu maîtriser ces techniques. Piaget disait : « *La construction de l'intelligence chez l'enfant, c'est la forme optimale de l'adaptation biologique.* » Mais chez lui, ça restait une idée théorique, je me suis dit qu'il fallait dès lors sortir ces

« Voir concrètement ce qui se passe dans le cerveau d'un enfant qui apprend. »

nouvelles techniques de l'hôpital, passer du secteur de la santé à celui de l'éducation, pour essayer de voir concrètement ce qui se passe dans le cerveau d'un enfant qui apprend.

Piaget est un maître que vous n'hésitez pas à bousculer...

OH. Oui mais comme je le res-

pecte, j'essaie de le faire avec élégance ! Je reconnais tout ce qu'il a apporté mais la mise en lumière de compétences précoces chez le bébé ou d'erreurs tardives chez l'enfant et l'adolescent, voire l'adulte, par les technologies nouvelles m'autorise à critiquer certaines de ses conclusions. Là où Piaget voyait des stades successifs en escalier et un mode de développement linéaire de l'intelligence, j'y substitue un modèle dynamique. A tout âge, il y a plusieurs façons de résoudre un problème à l'aide de stratégies qui sont en compétition dans le cerveau. Finalement le cœur de l'intelligence, ce que j'appelle « *apprendre à résister* », c'est limiter nos automatismes, nos heuristiques, qui « *marchent* » très souvent mais pas toujours, pour activer nos algorithmes. C'est vrai pour la construction de l'objet chez le bébé, pour le nombre et la catégorisation chez l'enfant d'âge préscolaire et scolaire et ça reste vrai chez l'adolescent et l'adulte pour le raisonnement logique et la prise de décision.



© MIBS / ANA

Pouvez-vous décrire les expériences qui vous ont mené à ces conclusions?

OH. Nous utilisons des techniques très performantes et sans danger qui permettent d'étudier les réseaux neuronaux qui sous-tendent les fonctions cognitives humaines : notamment l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) et l'électroencéphalographie (EEG) à haute densité. A l'aide de l'imagerie cérébrale, notre laboratoire observe ce qui se passe dans le cerveau d'un élève avant et après un apprentissage et étudie la manière dont il se reconfigure. Nos expériences sont menées avec des enfants de tous les âges, de la grande section de maternelle aux adolescents. Nous travaillons en collaboration avec des écoles publiques de Paris et de Basse Normandie où se situe notre centre IRM.

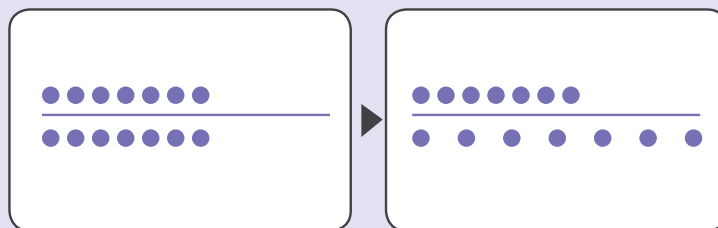
L'utilisation de l'IRM n'a-t-elle pas un caractère traumatisant pour les enfants?

OH. Avant de les confronter aux appareils, nous menons tout un travail de sensibilisation qui permet aux plus jeunes de s'accoutumer à des situations qui si elles ne sont pas dangereuses pourraient les effrayer. Nous avons ainsi reproduit l'antenne de l'IRM en carton, « un casque de chevalier » avec lequel jouent les enfants. On utilise un tunnel en tissu pour initier les enfants au tunnel de l'IRM et au confinement. On pratique le jeu de la statue pour les entraîner à l'immobilité. On les familiarise aussi avec le bruit particulier qu'émet l'IRM. On leur fait enfin une présentation complète et adaptée du fonctionnement et de l'utilité des appareils ainsi que des professionnels qui les mani-

plent. Le jour de l'expérience, ils sont parfaitement préparés comme des astronautes en partance pour l'espace !

Avez-vous un exemple de test que vous pratiquez ?

OH. Le meilleur exemple est de repartir de Piaget. Nous avons réexaminé le test piagétien bien connu de « conservation du nombre » avec des enfants de 5 à 10 ans (voir ci-contre). En montrant à l'enfant deux alignements de jetons de même nombre et de même longueur, celui-ci reconnaît facilement qu'il y a le même nombre de jetons. Mais si ensuite on lui présente de nouveau deux alignements avec le même nombre de jetons mais plus espacés dans l'une des collections, l'enfant considérera qu'« il y a plus de jetons là où c'est plus long ». Pour Piaget, c'était une erreur cognitive prouvant que l'enfant de 5 ans n'avait pas encore acquis le stade du nombre qui pour lui n'intervenait qu'à 6-7 ans, l'âge de raison. Depuis, d'autres chercheurs ont démontré que même des bébés de moins d'un an étaient capables de réussir des tâches faisant appel au nombre. Une sorte d'algorithme précoce ! Ce qui va contre l'idée de stade tardif de Piaget. En observant l'image cérébrale des enfants



Le test de conservation du nombre développé par Piaget et repris par Olivier Houdé

confrontés à cette tâche, nous avons maintenant compris ce qui se passait...

Alors, que se passe-t-il dans le cerveau des enfants ?

OH. Ce qu'on observe chez les enfants plus âgés (9-10 ans) est qu'ils activent à la fois la zone pariétale, connue par d'autres travaux comme étant celle du sens du nombre et du comptage (l'algorithme), et une zone cérébrale plus en avant, le cortex préfrontal, qui est celle permettant d'inhiber l'heuristique « nombre = longueur ». Donc s'ils réussissent la tâche de Piaget, c'est qu'ils sont capables, à la différence des enfants plus jeunes (4-5 ans),

d'activer cette région préfrontale qui leur permet de résister aux automatismes. Cela nous conduit à valider une théorie nouvelle, après Piaget, qui est que pour progresser, l'enfant doit apprendre à faire travailler ensemble deux régions très différentes de son cerveau, dédiées dans ce cas au sens précoce du nombre et à la résistance cognitive, plus tardive. D'où le titre de mon livre : Apprendre à résister.

C'est seulement une question d'âge ?

OH. Non, on a aussi trouvé chez les petits un groupe d'enfants intermédiaires qui réussissent quelques items qu'habituelle-

Piaget : le dieu des stades



Quiconque a traîné ses guêtres dans le milieu éducatif dans les années 70-80 n'a pu passer à côté de Jean Piaget (1896-1980). Les travaux de ce scientifique suisse, nourri d'une solide formation en psychologie, psychanalyse, philosophie et sociologie et aussi de l'observation de l'évolution de ses propres enfants ont exercé et exercent encore une influence notable sur la pédagogie et les méthodes éducatives. Il est notamment à l'origine d'une théorie du développement psychologique de l'enfant passant nécessairement par différentes périodes et différents stades.

- La période de l'intelligence sensorimotrice (de la naissance à 2 ans)
- La période de l'intelligence préopératoire (de 2 à 6 ans)
- La période des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire (de 6 à 10 ans)
- La période des opérations formelles (de 10 à 16 ans)



L'attrape-pièges permet de conserver la trace de ses erreurs.

ment seuls les grands réussissent. Et le cortex préfrontal se met déjà en marche chez eux, combiné avec le cortex pariétal. Il ne faut pas sous-estimer l'influence des stratégies pédagogiques qui permettent à des enfants de résister plus tôt à des automatismes. Un enfant à qui on aurait déjà systématiquement dit par exemple

cartons-réponse. Au fur et à mesure, si la réponse n'est pas validée, elle est rangée dans la partie hachurée de l'Attrape-pièges (zone inhibitrice) et l'enfant est invité à en chercher une autre. Il continue donc à chercher tout en conservant ce qu'on appelle en sciences cognitives la mémoire de travail avec l'histoire de ses erreurs. En pratiquant de façon systématique dès le plus jeune âge cette pédagogie de la résistance cognitive par l'inhibition, on éviterait bien des erreurs et comportements aberrants qu'on observe jusqu'à l'âge adulte.

rithmes, l'inhibition ou la résistance cognitive, que nous avons validés scientifiquement sont maintenant à disposition des enseignants pour les aider dans leur travail.

ment. Le système éducatif fondé sur les âges et les classes incite d'ailleurs à penser de la sorte. On pourrait faire le parallèle avec une vision linéaire de l'Histoire et du progrès depuis Les Lumières qui n'est pas plus vraie. Sinon il y a longtemps qu'on se serait débarrassé des guerres et des atrocités ou des pensées simplistes. L'algorithme des Droits de l'Homme, s'il existe, est sans cesse remis en question par les automatismes de la barbarie et de la violence. Le modèle dynamique et non linéaire que je défends en matière de développement cognitif est qu'à tous les âges plusieurs stratégies

« Passer les nouvelles techniques de l'hôpital, du secteur de la santé à celui de l'éducation. »

« Non regarde mieux, il faut compter même si tu as l'impression qu'il y en a plus ici. Nombre égale longueur, ça marche souvent, mais pas toujours ! ». La démarche est de montrer qu'on peut être plus efficace dans les apprentissages en développant des stratégies précoces et ciblées, très simples parfois, qui renforcent exactement ce dont le cerveau a besoin.

Que peut-on faire en classe pour apprendre à résister et utiliser son cortex préfrontal ?

OH. Nous avons déjà expérimenté un certain nombre d'activités qui permettent de le faire. Comme « l'Attrape-pièges » par exemple (voir ci-dessus) mettre le schéma 2. Confronté à une situation problème de raisonnement, l'enfant choisit parmi une collection de

Est-ce que la connaissance du fonctionnement du cerveau fournit toutes les clés de l'apprentissage ?

OH. Bien sûr que non. Dans le cas des procédures que nous mettons en place, si nous mesurons certains effets des apprentissages sur le cerveau, nous n'avons pas la main sur toutes les interactions qui les produisent : action des enseignants, investissement affectif, poids de la culture et de l'environnement... Toutes les formes de pédagogie ont un impact sur le cerveau, notre travail est une contribution pour essayer d'être plus efficace mais qu'il faut évidemment croiser avec des données didactiques et sociales. Les outils d'analyse tels que les heuristiques, les algo-

L'idée de résistance dans tous les domaines, y compris politique, traverse votre livre. Êtes-vous vous-même un résistant ?

OH. Déjà un résistant à Piaget ! J'ai résisté à son idée d'un développement linéaire et cumulatif à travers les stades à laquelle beaucoup adhéraient spontanément.





entrent en compétition et qu'on peut, face à une même situation, se servir de différentes régions de son cerveau. Au-delà de l'approche localisationniste en neurosciences,

« À tout âge, il y a plusieurs façons de résoudre un problème à l'aide de stratégies qui sont en compétition dans le cerveau. »

c'est plutôt la dynamique du cerveau, au cas par cas, sous l'effet de la pédagogie qui m'intéresse. À tout âge, comme à toute époque, il faut apprendre à résister à une façon mécanique et habituelle de penser.

Cela vaut-il aussi dans le monde du travail ?

OH. Oui et c'est pourquoi je consacre la dernière partie de mon livre aux décisions absurdes. Dans une étude sociologique sur

ce sujet, Christian Morel, ancien cadre dirigeant de groupes industriels français, a suggéré d'appliquer au monde de l'entreprise et des institutions en général ma conception de l'inhibition cognitive, en remarquant que chez des pilotes, des équipages, des ingénieurs, des managers, disposant d'une

compétence de type scientifique et la pratiquant, des processus de raisonnement quasi enfantins semblent parfois surgir ou resurgir comme s'ils étaient restés en embuscade dans les esprits, prêt à bondir dès la suspension de l'inhibition qui les bride habituellement. C'est une observation très exacte du rôle que devrait jouer le processus de résistance cognitive, l'inhibition, non seulement dans les laboratoires de psychologie et de neurosciences, mais aussi dans la société.

Lecture : quand le cerveau bricole

≡ Lire n'a rien de naturel, mais le cerveau, champion de l'adaptation, est capable de réinvestir des mécanismes anciens dédiés à l'identification d'objets de notre environnement, pour reconnaître rapidement les lettres et les mots. C'est la théorie du « recyclage neuronal » largement développée dans de nombreuses études récentes. Pourtant en lecture certains automatismes du cerveau peuvent être sources d'erreurs. Identifier rapidement un mouton quel que soit son profil est utile pour un berger mais peut conduire l'apprenti-lecteur à confondre le b et le d. C'est ce que viennent de démontrer de façon expérimentale le laboratoire dirigé par Olivier Houdé. Les chercheurs ont donc montré à 80 jeunes adultes des paires d'images, d'abord deux lettres et ensuite deux animaux. Sont-elles à chaque fois identiques ? Les résultats ont indiqué que les lecteurs mettaient systématiquement plus de temps à déterminer que deux images d'animaux étaient bien identiques quand elles étaient précédées par des lettres en miroir. Cette augmentation du temps de réponse s'appelle « l'amorçage négatif » : les lecteurs ont dû bloquer la stratégie de généralisation en miroir pour réussir à discriminer des lettres de type b/d ou p/q. Ils mettent ensuite un peu plus de temps à déclencher cette stratégie quand elle est à nouveau utile pour reconnaître rapidement des animaux.

Vous faites un lien entre psychologie, neurosciences et sociologie ?

OH. Oui, un vrai lien. Je crois sin-

cièrement que par une alliance nouvelle des sciences humaines et sociales, bien longtemps après celle du structuralisme des années 1960-1970, la sociologie d'aujourd'hui, à propos du monde des entreprises et de la politique, rejoint les analyses expérimentales et neuroscientifiques de la psychologie du développement. Le sociologue Gérard Bronner a récemment publié *La Démocratie des crédules*, où il analyse comment, d'une façon générale, des

« Toutes les formes de pédagogie ont un impact sur le cerveau. »

croyances souvent erronées comme les mythes du complot par exemple, ou encore des raisonnements statistiques incomplets,





© MIRA / ANJA

À cerveau ouvert

Des interventions chirurgicales sur le cerveau sans anesthésie ? Voilà qui fait froid dans le dos mais qui constitue pourtant le quotidien du neurochirurgien Hugues Duffau. C'est par crainte de laisser les malades qu'il opérât muets ou paralysés que le praticien Montpellierain a développé depuis 1996 une technique d'intervention sans endormir ses patients qui permet de pouvoir converser avec eux tout en les opérant. Fort de plus de 200 opérations de ce type, Hugues Duffau a travaillé sur la cartographie du cerveau et vient de publier des travaux battant en brèche la théorie de Broca qui localise l'élaboration de la parole dans une zone précise du cerveau. Pour le chercheur, la caractéristique première du cerveau humain est d'être capable de se reconfigurer. Son fonctionnement repose sur des réseaux parallèles capables de se compenser les uns les autres en cas de problème.

voire faux, arrivent à se diffuser, à emporter l'adhésion des publics, à infléchir les décisions politique, à façonner une partie du monde dans lequel nous vivons. Mais Bronner reste optimiste. Parmi ses arguments, il cite les résultats de son laboratoire et indique que, par la pédagogie expérimentale, de redoutables biais cognitifs peuvent être inhibés de façon spectaculaire. Nos données sont toutefois encore ponctuelles, partielles, et les résultats expérimentaux. Il faut les développer à grande échelle pour installer, dès l'école, une ou des pédagogies de la résistance cognitive qui permettent à notre cerveau, face à la multitude croissante des informations, sur écrans numériques ou ailleurs, de parvenir à les trier, à les organiser et à les analyser... tout en déjouant les pièges.

Vous parlez même de la planète !

OH. Oui, de la « moins belle histoire » de l'humanité décrite par Hubert Reeves. Si le cœur de l'affaire est l'intelligence, la résistance aux erreurs cognitives et collectives, alors on peut espérer avec Reeves

« Il faut apprendre à résister à une façon mécanique et habituelle de penser. »

que là où croît le péril de la planète ... croît aussi ce qui sauve. Encore une affaire de cerveau ! Il est aujourd'hui nécessaire que le cerveau humain déclenche un mécanisme de contrôle cognitif par lequel il s'inhibe partiellement. Au niveau collectif, il s'agit de réduire ou d'arrêter les politiques de pollution et de destruction à grande

échelle, de préserver les ressources, etc. ; au niveau individuel, de fermer le robinet pendant qu'on se lave les dents, de privilégier les douches aux bains, d'éteindre les lumières inutiles... Apprendre à résister n'est donc pas seulement une question historique, légendaire, de guerre contre les autres, entre humains et de héros politiques exceptionnels, mais se décline à la fois en interne dès l'enfance, et au niveau le plus englobant de l'humanité : la planète. C'est le message transversal de mon livre, qui part de la psychologie de l'enfant bien entendu, ma seule spécialité.

Il faut donc résister encore et toujours en 2014 ...

OH. Oui ! Parce que dans le cerveau comme dans le monde, tout, c'est-à-dire les erreurs cognitives, les préjugés, les stéréotypes, les guerres, les massacres, l'intolérance et l'autodestruction, peut revenir à n'importe quel moment ! À cet égard, le développement cognitif de l'enfant est exemplaire. Observons comment ce petit savant corrige ses erreurs. C'est un modèle vivant d'épistémologie qui permet de repenser le progrès.

PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL



© MIRA / ANJA