

[FENÊTRES]

SUR COURS

13^e
UNIVERSITÉ
d'automne
du SNUipp

HEBDOMADAIRE
N°390
4 NOVEMBRE 2013
ISSN1241-0497



L'ÉCOLE

EN CHANTIERS

SERGE TISSERON
ENFANTS ET NUMÉRIQUE

STÉPHANE DIAGANA
LE SPORT, UN PROJET ÉDUCATIF

AGNÈS VAN ZANTEN
LE MARCHÉ « OFFICIEUX » DE L'ÉCOLE





L'ÉCOLE EN CHANTIERS

De quelque manière que l'on regarde aujourd'hui l'école, une expression s'impose pour la qualifier : en chantiers. Aux deux sens du terme, bien sûr. Une école nouvelle, refondée, rerythmée, que Vincent Peillon imagine en grandes envolées. Une école bousculée, désorientée, mal réformée, que vivent les enseignants. Cette école en chantiers a été l'objet de toutes les discussions à la treizième université d'automne du SNUipp-FSU qui s'est tenue avec quinze jours d'avance, en raison du nouveau rythme du calendrier des vacances scolaires.

La sociologue Agnès Van Zanten, le psychiatre Serge Tisseron, le sportif Stéphane Diagana ont décortiqué le rapport que la société entretient avec son école. Les chercheurs Rémi Brisiaud, Michel Fayol, Mireille Brigaudiot, André Ouzoulias, pour ne citer qu'eux, ont analysé le travail enseignant, les apprentissages, le métier de l'élève.

Ce numéro spécial de Fenêtres sur cours essaie de rendre compte de la richesse de ces trois journées, y apportant quelques éclairages inédits. Pour une école de la réussite pour tous.



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

Directeur de la publication : Sébastien Sihr
Rédaction : Francis Barbe, Aline Becker, Alexis
Bisserkine, Ginette Bret, Pierre Magnetto,
Vincent Martínez, Philippe Miquel, Jacques
Mucchielli, Christian Navarro, Emmanuelle
Rocin, Sébastien Sihr, 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



Sommaire

MÉTIER

9. Enseigner, un métier à reconstruire collectivement

12. Séverine Kakpo

Devoirs: un attachement contre-productif

14. Plus de maîtres que de classes:

L'an 1 du dispositif

16. Sophie Devineau

Enseignant(e): une profession levier féministe?

18. Marc Demeuse

Éducation prioritaire: pourquoi évaluer?

20. Marc Daguzon

Formation des débutants: initier la transmission du métier

DOSSIER ENFANTS ET NUMÉRIQUE

24. Une éducation au bon usage du numérique

26. « L'enfant et les écrans »

Pour un usage académique du numérique



28. Serge Tisseron

« Faire du numérique la plus noble conquête de l'homme »

APPRENTISSAGES

33. Apprentissages: vite, prendre le temps

34. Rémi Brissiaud

Mathématiques: se réapproprier les petits nombres

36. Joël Lebeaume

« Éducation à ... » Comment s'y prendre?

38. Valérie Barry

Géométrie: aider à conceptualiser



40. Michel Fayol

Orthographe: chercher, expérimenter pour progresser

42. Marie-Ange Dat

Langues vivantes: l'apprentissage de l'altérité

Sommaire



ARTS À L'ÉCOLE

44. Art et enfance: la lecture en partage pour donner sens au monde

46. Jean-Pierre Siméon
Poésie: un air de liberté

48. Joëlle Turin
La littérature pour faire grandir

50. Jean-Philippe Martin
À l'école de la BD: les élèves planchent sur les bulles

54. Yvanne Chenouf
Littérature de jeunesse: étude d'un auteur

MATERNELLE

58. La maternelle, en quête d'équilibre

60. Catherine Dumas
Rituels: ont-ils encore un sens?



62. Mireille Brigaudiot
Activités symboliques: un enjeu décisif?

64. André Ouzoulias
Lecture: dans le cœur des mots

SPORT



66. Stéphane Diagana
« Le sport, un projet éducatif, pas une contrainte »

ENFANT ET SOCIÉTÉ

72. Pour une école de la réussite de tous les élèves

76. Éric Nedelec
Illettrisme: des actions éducatives familiales

78. Stanislas Morel
Médicalisation: les causes de l'échec hors de l'école

80. José Puig
Handicap: quels accompagnements?

82. Géraldine Bozec
Immigration: les enseignants en porte à faux

84. Pierre Tournemire
Laïcité: apprendre à vivre ensemble

86. Arnaud Tiercelin
Éducation partagée

GRAND INTERVIEW



90. Agnès Van Zanten
« Le marché « officieux » de l'école française »



Enseigner, un métier à reconstruire collectivement

Une loi de «*refondation*», des chantiers, de nouveaux dispositifs suffiront-ils à redonner des couleurs à un métier malmené où se mêlent à la fois souffrance et professionnalité ?

Durant ces dernières années, enseigner est devenu un métier malmené, discrédité, dépouillé de ses contenus et de ses objectifs. Les ministres successifs avaient alors, chacun leur tour, imposé des mesures, des méthodes et des réformes : sur la lecture, sur la formation des enseignants... Le langage de l'entreprise, « culture du résultat », « critères d'efficacité », « indicateurs de performance », envahit les écoles et les classes. La « souffrance au travail » se développe à cause d'une intensification des tâches, d'un travail « empêché » et d'un déni de reconnaissance institutionnelle. Des blocages et des souffrances qui sont autant de freins à l'action. C'est ce que pointe Marc Daguzon dans une étude portant sur les maîtres-formateurs temporaires : « Un maître qui transforme la prescription institutionnelle ne se sent pas légitime à transmettre son expérience à un jeune débutant ».

La loi de «*refondation*» de l'école, votée cet été, si elle a pu apporter des orientations intéressantes comme la priorité au primaire, le retour de la formation, une dotation en postes, semble déjà manquer de souffle à cette rentrée, où seule ne prédomine plus que la réforme des rythmes scolaires. Pour-

tant, des chantiers pédagogiques (voir ci-dessous) s'ouvrent pour reconstruire et redonner du sens, conduire la réflexion et engager les actions, impliquer les personnels, acteurs et experts de leur métier. Des dispositifs, inscrits dans la loi, sont mis en place pour diversifier les offres pédagogiques à tous les élèves, dès leur plus jeune âge comme le « Plus de maîtres que de classes » et la scolarisation des moins de trois ans. Parce qu'aujourd'hui, tout comme hier, c'est bien la difficulté de certains élèves à entrer dans les apprentissages scolaires qui nécessite une transformation de l'école et une redynamisation du métier,

avec un préalable : redonner et faire confiance aux enseignants.

C'est ce que porte le SNUipp-FSU et c'est ce qu'il permet et développe lors de son Université d'Automne, événement majeur pour une profession sans cesse en recherche d'efficacité. Cette réunion d'enseignants et de chercheurs, par une véritable immersion pendant trois jours durant, participe de la reconstruction collective du métier : poser les problématiques, apporter des pistes, soulever des controverses, bousculer l'ordre établi, décortiquer les gestes professionnels... Parce que professionnaliser le métier, le reconnaître, s'appuyer et développer l'expertise de tous ses acteurs, c'est l'objectif que le SNUipp-FSU s'est assigné pour transformer la société et la rendre plus juste, plus égalitaire, plus émancipatrice et plus épanouissante. Rien de moins. GINETTE BRET

► MÉTIER EN CHANTIERS : UNE ÉCOLE À TRANSFORMER

Des discussions sur le métier et les parcours professionnels sont engagées entre le ministère et les organisations syndicales sur la direction et le fonctionnement de l'école (missions, accompagnement et valorisation de la fonction) ; sur les missions et les moyens des RASED ; sur les missions des formateurs (PEMF et CPC), en lien avec la formation initiale et continue. De plus, une consultation des enseignants sur les programmes de 2008 a été organisée par le ministère et par le SNUipp-FSU (snuipp.programmes@snuipp.fr). Cette réflexion nourrira les travaux du Conseil supérieur des programmes pour de nouveaux enseignements en 2015. Quant à la relance de l'Éducation prioritaire, là aussi, des assises sont prévues et une consultation au sujet de thématiques organisées jusqu'à Noël. Plusieurs sujets seront examinés : la révision de la carte de l'EP, les moyens à mettre en œuvre, les conditions d'exercice du métier et le régime indemnitaire des enseignants. L'enjeu est de taille, tant le cœur du métier que représente l'accès aux apprentissages des élèves des milieux défavorisés mérite enfin une vraie transformation de l'école.

« Le fonctionnement de l'école doit être repensé »

Depuis la rentrée, le recours au plus de maîtres que de classe se développe. Quelles sont les attentes des enseignants ?

Ces dispositifs existent depuis quelques années, mais restent limités à certains secteurs de l'éducation prioritaire. Avec les maîtres surnuméraires, les équipes ont su développer des organisations nouvelles, décloisonner les classes, travailler par petits groupes, faire de la co-intervention... Ce qu'attendent aujourd'hui les enseignants, c'est qu'on leur donne le temps et les moyens de penser ensemble ces formes de travail en équipe. Repenser son organisation de classe, apprendre à travailler autrement pour prendre en charge la difficulté scolaire, cela ne s'improvise pas. Il faut remettre à plat et confronter ses pratiques dans un collectif de travail, ou encore expliciter collectivement les enjeux d'apprentissage et les remédiations possibles, en mettant en place des aménagements pour une différenciation pédagogique. Cela s'apprend aussi. Mais sans formation initiale et continue solide, les attentes risquent de ne pas trouver les réponses adaptées.

La rénovation de l'éducation prioritaire est annoncée, qu'est-ce que le SNUipp-FSU entend porter lors des discussions ?

L'ouverture du chantier de l'éducation prioritaire doit être l'occasion de tourner le dos à la logique d'empilement des dispositifs. Le principe d'éducabilité de tous doit être réaffirmé en repartant de la volonté de donner plus à ceux qui ont le moins. C'est un vrai défi à relever pour que les inégalités sociales cessent de se traduire en inégalités scolaires

Il faut revoir la cartographie en prenant en compte la ruralité. Mais cela ne suffira pas. Le fonctionnement même de l'école doit être



ALINE BECKER

Aline Becker est secrétaire générale adjointe du SNUipp-FSU.

repensé. Changer les pratiques en intégrant le plus de maîtres que de classes pour permettre des regards croisés, scolariser les moins de trois ans, s'appuyer sur l'expertise des RASED, sont des leviers incontournables. Les enseignants ont aussi besoin de temps institutionnel pour travailler, se former en équipe, accéder aux résultats de la recherche. Les conditions de travail doivent donc être améliorées significativement. Mais l'école ne peut pas tout. Il faut apporter des réponses globales autour de l'école : mixité sociale, services publics, lieux de soins sont autant de facteurs déterminants.

La direction et le fonctionnement d'école sont également en discussion...

Le dossier est resté trop long-temps en souffrance. Les conditions de travail se sont dégradées ces dernières années. Les directrices et directeurs s'épuisent dans

des tâches administratives toujours plus chronophages. La diminution du temps de concertation en équipe avec la mise en place de l'aide personnalisée, ne leur permet plus d'assurer toutes leurs missions. Aujourd'hui, ils sont en première ligne pour mettre en œuvre les nouveaux rythmes. Il faut redonner toute sa place à cette fonction indispensable au bon fonctionnement de l'école. Les directrices et directeurs attendent des réponses concrètes du ministre. Ils veulent du temps, ce qui est légitime quand 17000 écoles de moins de 4 classes fonctionnent sans décharge de direction. Ils veulent aussi un allègement des tâches administratives inutiles qui les décentrent de leur mission d'animation d'équipe, de relation avec les familles ou avec les partenaires de l'école. Mais il est aussi temps de reconnaître cette fonction en la revalorisant financièrement et en offrant une réelle formation.

« LE PRINCIPE D'ÉDUCABILITÉ DE TOUS DOIT ÊTRE RÉAFFIRMÉ. »

Les ESPE, est-ce une bonne façon de rentrer dans le métier ?

La masterisation de la formation a conduit à la disparition d'une réelle formation initiale au sein des IUFM. L'ouverture des ESPE à cette rentrée marque la volonté de remettre en œuvre une formation initiale avec un niveau de qualification élevé. Les masters "métiers de l'éducation de l'enseignement et de la formation" (MEEF) doivent articuler une formation universitaire liée à la recherche avec une formation professionnelle s'appuyant sur des stages en alternance. Mais la mise en œuvre est loin d'être évidente. La culture universitaire s'oppose encore à la formation professionnelle. Des inégalités commencent déjà à voir le jour concernant les volumes et contenus de formation entre les ESPE, car il n'existe pas de cadrage national ni de cahier des charges de la formation. Chaque ESPE bâtit son parcours en fonction des moyens et ressources dont elles disposent. Il y a des réajustements à faire pour garantir une équité de formation avec des moyens effectifs pour toutes les ESPE. D'autant qu'elles ont à prendre en charge la formation continue des enseignants. Or sur ce point les reculs ont été si importants, qu'il ne reste plus que les heures d'animation pédagogique pour faire évoluer les pratiques, s'adapter aux nouveaux dispositifs ou prendre en compte les besoins éducatifs particuliers. Or, on ne transformera pas l'école sans donner aux enseignants les moyens et les outils de s'approprier de nouvelles pratiques et de mener des réflexions collectives.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

Devoirs

Un attachement contre-productif

Les études de Séverine Kakpo montrent que si l'externalisation du travail personnel des élèves contribue à la production et à l'accentuation des inégalités sociales de réussite scolaire, la ré-internalisation des devoirs, même lorsqu'elle permet de les placer sous la responsabilité des enseignants, n'est pas en soi un gage de réduction de l'échec scolaire.



© FREVIERES / NABA

▶ DEVOIRS À LA MAISON : INTERDITS OU NON ?

Un rapport de l'Inspection générale rendu public en 2012 sur « Le travail des élèves en dehors de la classe » interroge une pratique généralisée... bien qu'officiellement interdite depuis un demi-siècle. De fait, l'interdiction des devoirs à la maison est constamment réaffirmée par les textes officiels depuis 1956, où une circulaire précisait qu'« aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. Cette prescription [ayant] un caractère impératif » notent les rédacteurs du rapport.

Rappelée en 1958, l'interdiction fait l'objet d'un nouveau texte en 1964 précisant qu'elle « s'applique également aux élèves des cours préparatoires et vise, d'une façon plus générale, l'ensemble des élèves de l'école primaire. » En 1971, est à nouveau répété qu'« il reste interdit, dans l'enseignement élémentaire, de donner des travaux écrits à exécuter à la maison ou en étude » tandis qu'en 1995 une lettre ministérielle indiquait « dans la logique de la mise en œuvre cohérente des études dirigées » que « la suppression des devoirs à la maison (...) trouve sa pleine justification ». Depuis 1994, et la

mise en place de multiples dispositifs d'accompagnement à la scolarité, « les devoirs à la maison sont-ils toujours interdits ? » s'interrogent les Inspecteurs généraux, avant de constater que « sur le plan réglementaire, la réponse est pour le moins ambiguë. » La question reste aujourd'hui posée, le récent rapport issu de la concertation sur la refondation de l'école préconisant d'« intégrer l'aide personnalisée dans le temps scolaire et organiser l'accompagnement du travail personnel à l'école même (...) ce qui signifie la suppression effective des devoirs à la maison ».



« L'essentiel se joue au sein de la classe »

Comment expliquez-vous que les devoirs à la maison restent une pratique très répandue ?

SK. Patrick Rayou dans son ouvrage *Faire ses devoirs...* a montré que la persistance des devoirs résulte de l'existence de « *raisons sociales* » (la nécessité de favoriser les liens entre école et familles, par exemple) et de « *croyances partagées* » mais rarement interrogées sur les supposés bienfaits pédagogiques des devoirs.

L'enquête ethnographique que j'ai menée met particulièrement en évidence l'attachement que les parents des catégories populaires portent aux devoirs, qu'ils considèrent comme consubstantiels à la scolarisation. « *Pourquoi casser ce rituel ? Alors, ça veut dire que la génération qui va arriver de mes enfants n'aura plus d'école ?* » déclarait une mère au moment où nous évoquions l'interdiction des devoirs écrits. Le très large consensus relève de logiques qui toutes convergent pour rendre indispensable aux yeux des parents le transit du travail scolaire par la maison. Les devoirs sont jugés pédagogiquement utiles mais ils sont aussi une « *fenêtre ouverte* » sur la classe, un moyen de contrôle du travail de l'enfant et de celui de l'institution, un levier d'action pour favoriser le parcours scolaire, une manière de communiquer avec les enseignants, un moyen de structurer le temps extrascolaire et de légitimer l'ordre moral familial.

Ne sont-ils pas pourtant facteurs d'inégalités ?

SK. Si, bien sûr. L'externalisation du travail personnel contribue au creusement des inégalités sociales de réussite scolaire parce que tous les enfants ne bénéficient pas des mêmes conditions pour effectuer leur travail, du même type d'aide et d'encadrement selon le milieu social auquel ils appartiennent. On



SÉVERINE KAKPO

Séverine Kakpo est maître de Conférences en sciences de l'éducation à l'université Paris 8 Vincennes Saint-Denis. Membre du laboratoire CIRCEFT-ESCOL, ses recherches portent sur le travail hors la classe des élèves et sur la « *division sociale du travail éducatif* » entre école, familles et acteurs du monde périscolaire. Elle a publié aux PUF *Les devoirs à la maison : mobilisation et désorientation des familles populaires*.

sait, grâce aux travaux de l'INSEE, que jusqu'à l'entrée en 6^e, la proportion des mères qui aident leurs enfants au moment des devoirs est considérable (95%) et que celle-ci ne varie quasiment pas selon le milieu social. À ce stade, ce sont d'ailleurs les mères les moins diplômées qui consacrent le plus de temps aux devoirs. En revanche, les clivages sociaux se creusent à partir de l'entrée au collège, les parents les moins diplômés « *décrochant* » progressivement.

Que dire sur les dispositifs d'aide aux devoirs ?

SK. Les observations que j'ai réalisées avec Julien Netter montrent que la ré-internalisation des devoirs n'est pas nécessairement un gage d'efficacité. Partant du principe que l'activité des élèves et des adultes à l'étude est très largement déterminée par la

nature de ce qui circule entre classe et dispositif hors la classe, nous avons focalisé notre attention sur ce qui constitue le cœur de l'étude: le fonctionnement du système des devoirs. Cette investigation nous a permis de mettre à jour l'existence de dysfonctionnements récurrents de la boucle pédagogique du travail des élèves, qui laissent aux acteurs de l'étude peu de marge de manœuvre pour tenter de tirer efficacement parti du dispositif. Une part non négligeable des difficultés à l'étude tient à ce que les dispositifs pédagogiques dans la classe n'ont pas permis aux élèves de s'approprier les savoirs ou de s'initier à des opérations de transfert de la notion, et que l'étude « *reçoit* » la charge de ce qui aurait dû être réglé en classe. Condamnant les élèves à une impossible autonomie et contraignant les

« TOUS LES ENFANTS NE BÉNÉFICIENT PAS DES MÊMES CONDITIONS POUR EFFECTUER LEUR TRAVAIL. »

encadrants de l'étude à se lancer dans des restaurations conceptuelles de fond peu adaptées au format de l'étude, ces prescriptions contribuent inévitablement à rendre moins efficace qu'il ne pourrait l'être le dispositif des études, voire à le détourner de sa fonction, en le transformant en annexe de la phase d'enseignement au sens strict.

À quelles conditions ces dispositifs pourraient-ils participer d'une réduction des inégalités scolaires ?

SK. Nous avons observé qu'il peut y avoir une aide efficace lorsque plusieurs conditions sont réunies, ce qui ne rend pas les choses très simples. Il faut tout d'abord que l'intervenant puisse dégager assez de temps pour aider un enfant, soit que cet enfant n'ait besoin que de peu d'aide, soit que l'intervenant encadre peu d'élèves ou que les élèves qu'il encadre soient très autonomes. Il faut aussi qu'il décide de s'engager dans une démarche de long terme, c'est à dire qu'il utilise plus les devoirs comme prétexte à un travail que comme une fin en soi. Il faut également que l'élève accepte de s'engager dans cette voie, ce qui suppose une certaine confiance et l'oubli de la fatigue. L'intervenant doit enfin être capable de mettre en œuvre des gestes professionnels complexes. Il est beaucoup plus facile de réunir ces conditions quand les élèves n'ont besoin que d'une aide très légère, c'est-à-dire que les notions sur lesquelles les devoirs s'appuient sont convenablement assises. L'essentiel se joue donc au sein de la classe!

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCIS BARBE

Plus de maîtres que de classes

L'an 1 du dispositif

La reprise d'une des revendications historiques du SNUipp dans la loi de refondation est une avancée pour l'école mais, pour le moment, la déclinaison sur le terrain est contrastée.



En faisant du « plus de maîtres que de classes » un des éléments constitutifs de sa refondation de l'école, Vincent Peillon a suscité beaucoup d'attente dans les écoles en même temps qu'il reprenait une des propositions phares du SNUipp-FSU. Le syndicat considère en effet depuis longtemps ce dispositif comme un levier indispensable de la transformation de l'école.

Tout en déconnectant le temps élève du temps des enseignants, il permet de varier les situations pédagogiques : petits groupes, co-intervention, ... et rend pos-

sible un indispensable regard croisé sur les élèves en favorisant le travail d'équipe. En décembre 2012, le Ministère édite une circulaire pour donner les principes du nouveau dispositif et détailler sa mise en œuvre. Les objectifs affichés sont de doter en priorité les écoles situées en zones d'éducation prioritaire ou « relevant de besoins similaires ».

Différent des RASED

La circulaire, grâce aux interventions du SNUipp, fait clairement le distinguo avec les

interventions du RASED : « le dispositif ne se substitue pas aux aides spécialisées ». L'action du maître supplémentaire doit se centrer prioritairement sur la langue française et les mathématiques ainsi que sur la méthodologie du travail scolaire.

Sur le plan de la mise en œuvre, ce sont les équipes d'école qui sont à l'initiative de projets validés par les IEN et qui peuvent prendre des modalités très diverses. L'affectation des maîtres supplémentaires doit se faire dans une école ou un groupe d'écoles limité. Le texte mentionne également la nécessité d'un accompagnement pédago-



© IREX / ANA

gique et d'une formation en direction des enseignants et des équipes d'écoles concernés. (voir ci-dessous).

Une mise en place timide

À l'heure de la première rentrée de la refondation, la mise en musique de la circulaire sur le terrain ne se fait pas sans dissonance : Seuls 943 postes sont consacrés au dispositif et le budget 2014 n'en prévoit que 295. A ce rythme, les 7000 postes sur 5 ans programmés par la loi ne seront pas au rendez-vous. Pour le moment, on est plutôt dans le saupoudrage. De plus, les déclinaisons opérées sur le terrain par les DASEN ont parfois tendance à s'écarter de la lettre et de l'esprit de la circulaire pour répondre à des besoins urgents liés à la tension sur le nombre de postes. En Isère, dans l'Oise et dans l'Yonne les postes ne sont pas tous implantés en ZEP. Dans le Calvados, le Nord et la Dordogne ils sont partagés entre plusieurs écoles. Dans le Tarn et en Indre et Loire des postes uniques sont répartis sur deux dispositifs, le « plus de maîtres » et la scolarisation des moins de

trois ans. Dans d'autres départements, comme en Seine-Saint-Denis ou en Haute-Garonne, les postes ont été utilisés pour maintenir des postes surnuméraires déjà existants. La plupart des formations mises en place sont trop brèves et ne ciblent pas l'ensemble de l'équipe pédagogique concernée. Pour le SNUipp, il est indispensable de faire un premier bilan dans le

cadre du comité de suivi annoncé et toujours en attente d'installation. Le « plus de maîtres que de classes » doit faire partie intégrante de la priorité au primaire affichée par la loi. Pour transformer réellement le quotidien des écoles et améliorer la réussite de tous les élèves, une montée en puissance de ce dispositif essentiel est indispensable. PHILIPPE MIQUEL

▶ FORMATION DES MAÎTRES SUPPLÉMENTAIRES : C'EST PARTI DANS L'YONNE !

Dans l'Yonne, qui fait figure de bon élève, un groupe d'appui et de réflexion s'est mis en place en mars, associant IEN, CPC, coordonnateurs RRS, maîtres E, PEMF et directeurs d'école. Deux objectifs : aider les écoles à élaborer leur projet pour obtenir un « Plus de maître que de classe » avec un guide pratique déclinant différents types d'organisations possibles et quelques recommandations. Mais surtout mener déjà la réflexion sur la formation et l'accompagnement à apporter à la rentrée prochaine. (A noter : 2 jours de formation en juillet et 2 jours en septembre ont été proposés aux enseignants déjà en surnombre dans les Réseaux de

Réussite Scolaire).

C'est maintenant à un stage de 2 semaines, en novembre, que va participer l'équipe pédagogique (directeur, le maître en plus et 2 enseignants). Avec des objectifs multiples : apprendre à observer les élèves, connaître les différents types d'évaluations et d'enseignements (co-intervention, MACLE, groupes de besoin...), bénéficier d'apports didactiques, apprendre à choisir ce qui sera le plus efficace pour les élèves. De plus, le suivi des écoles concernées se fera tout au long de l'année par l'équipe de circonscription et le groupe d'appui.

GINETTE BRET

Enseignant(e)

Une profession levier féministe ?

La féminisation des métiers de l'enseignement interroge plus largement la place des femmes dans le salariat. Malmenées dès l'entrée dans le monde du travail par des pratiques discriminatoires, de nombreuses jeunes diplômées se tournent vers cette profession qui a su donner aux femmes un statut et une visibilité sociale. Malgré une structuration encore empreinte d'inégalités sexuées, elle sert de levier pour faire avancer l'égalité entre les sexes dans la société.



© MTR / ANSA

▶ LES ENSEIGNANTES DE PLUS EN PLUS NOMBREUSES

Traditionnellement la profession enseignante s'avère davantage attractive pour les femmes que pour les hommes. Dans un contexte professionnel dans lequel femmes et hommes ne sont pas traités à égalité, la profession enseignante demeure l'une des plus respectueuses des droits des femmes.

D'abord majoritairement engagées dans le premier degré, les enseignantes ont progressivement investi les collèges et les lycées. En 2007, l'enseignement primaire comptait 259.165 femmes sur 321.339 enseignants, soit un pourcentage de 80,7%. Depuis, et à l'exception de 2012, la féminisation de la profession n'a cessé de se confirmer. En 2013, la proportion de

femmes dans le primaire atteint 81,9%. Dans le même temps, l'indice moyen de rémunération des femmes (524) reste inférieur à celui des hommes (552). En 2013, elles représentent 42,7% des personnels du second degré et 37,3% des personnels du supérieur.



« Enseignantes, militantes pour l'égalité »

Pourquoi vous intéressez-vous spécifiquement aux enseignantes et à la profession enseignante ?

SD. C'est une profession ancienne qui a joué et qui joue encore un rôle important pour la promotion des femmes dans le salariat. Cette profession dans laquelle les femmes sont majoritaires est visible, repérable et repérée, très structurée et dotée de syndicats qui ont su la faire connaître et la défendre. Elle a de ce fait un impact non négligeable en termes de modèles pour la société, et précisément la place occupée par les enseignantes dans l'histoire du travail des femmes ne va pas être sans conséquence sur la question féministe. En m'attachant particulièrement au travail des enseignantes militantes féministes, je mets toutefois en évidence les obstacles qu'elles rencontrent dans leur action.

Quels sont ces obstacles ?

SD. Le premier obstacle est la structure sexuée de la profession et donc la division sexuée du travail scolaire. Il existe en effet un contraste entre, d'une part la représentation commune d'une profession qui respecte l'égalité -à travail égal salaire égal- et, d'autre part des inégalités quant à la place qu'occupent les acteurs dans la structure. L'égalité et l'impartialité sont souvent revendiquées comme piliers d'une éthique professionnelle enseignante alors même qu'on constate que cette égalité est à questionner au sein du système éducatif. Ainsi, plus on monte dans les degrés plus les femmes se raréfient : elles

« CETTE PROFESSION N'EST PAS AUSSI ÉGALITAIRE QU'ON VOUDRAIT LE CROIRE. »



SOPHIE DEVINEAU

Sophie Devineau est maîtresse de conférences à l'université de Rouen. Sociologue de l'éducation, elle mène depuis une dizaine d'années des recherches portant sur les inégalités sexuées dans et par l'école (*Le genre à l'école des enseignantes : embûches de la mixité et leviers de la parité*, l'Harmattan, 2012). Le point de vue adopté est celui du rôle social joué sur la longue durée par cette profession certes très féminisée mais surtout partie prenante de l'égalité entre les sexes et plus largement du mouvement d'émancipation des femmes.

occupent plus de 90% des postes à l'école maternelle alors qu'elles ne sont plus que 30% dans l'enseignement supérieur. Il y a donc bien une ségrégation verticale comme dans les autres secteurs de l'emploi. Pour les jeunes générations, les mêmes phénomènes sont observés : quand on interroge des étudiants inscrits dans les nouveaux masters MEEF sur la façon dont ils se projettent dans le métier, on s'aperçoit que les femmes, très majoritaires dans ces filières, déclarent le plus souvent vouloir travailler en maternelle ou au CP alors que les hommes s'imaginent dans des niveaux plus élevés. Tout n'est donc pas résolu du point de vue de la parité professionnelle et de la mixité au travail et cette profession n'est pas aussi égalitaire qu'on voudrait le

croire. C'est ce qui motive les militantes féministes dans leur action. Un autre obstacle réside dans le fait d'avoir subi soi-même une éducation sexuée. A l'image des autres acteurs sociaux, les enseignant(e)s n'échappent pas à la socialisation sexuée dans la famille pas plus qu'aux rapports sociaux de sexe qu'implique la domination masculine. Dans la réalité quotidienne de l'école, on observe des situations pédagogiques qui attestent encore de la présence de pratiques d'un autre âge (par exemple des activités en maternelle autour des jouets supposés de filles ou de garçons), mais on relève aussi un regard sexué des inspecteurs sur la compétence professionnelle. Les militantes vont donc se heurter à des faits qui existent aussi bien dans

« ELLES INCARNENT DE FAIT UNE FIGURE PROGRESSISTE DE LA FEMME ACTIVE. »

l'organisation professionnelle qu'à l'intérieur des classes ou encore dans les attentes des familles. Autant d'embûches à la mixité qui sont au cœur du travail des militantes.

En quoi cette profession constitue-t-elle un levier féministe ?

SD. Il faut une fois encore rappeler la place spécifique de la profession enseignante dans le salariat féminin. Elle a été historiquement le secteur le plus ouvert aux femmes diplômées et le lieu où elles ont été le mieux traitées d'un point de vue salarial. Ensuite, ces femmes, par leur compétence professionnelle et par la maîtrise qu'elles ont de la langue, vont très tôt dans l'histoire s'emparer de la parole écrite, animer des associations, fonder des revues... pour diffuser leurs idées égalitaires. Elles incarnent de fait une figure progressiste de la femme active aussi bien sur la scène publique qu'auprès des élèves ou de leurs parents. La minorité agissante des militantes va ainsi œuvrer sur tous les fronts de l'école à la cité pour une éducation populaire à l'égalité entre les sexes au bénéfice de l'égalité entre tous. Aujourd'hui par exemple, au regard de la situation défavorable des femmes pour la retraite, défendre les femmes comme le font les syndicats enseignants parce que les femmes sont majoritaires dans ce milieu, c'est avant tout défendre l'égalité.

En somme, l'étude que j'ai menée conduit à décrire la dynamique d'un groupe professionnel, certes traversé par des contradictions, mais aussi moteur de l'émancipation. PROPOS RECUEILLIS PAR CLAUDE GAUTHERON

Éducation prioritaire

Pourquoi évaluer ?

L'évaluation des politiques d'éducation prioritaire est un moyen puissant de mettre en évidence certains hypocrisies ou incohérences des mesures préconisées. Marc Demeuse le prouve à travers quelques exemples.



► ÉVALUER... BON POUR LE SYSTÈME, MAIS AUSSI BON POUR LA RECHERCHE

Évaluer les politiques publiques, leur mise en œuvre, leur efficacité... cela permet de corriger le tir, mais aussi d'améliorer les pratiques d'évaluation et la recherche en éducation. Marc Demeuse en donne un exemple aux Etats-Unis où le financement des politiques d'éducation prioritaire est accru lorsque les solutions adoptées par les établissements scolaires ont fait leur preuve, scientifiquement. Ce n'est cependant pas chose aisée d'apporter la preuve de l'efficacité de ce genre d'actions. Cela amène à devoir préciser ce qui est réellement

mis en œuvre, mais aussi à développer des méthodes spécifiques permettant de cerner ce qui relève effectivement de ces pratiques et ce qui n'en relève pas. Dans ce domaine, les travaux de l'américain Robert Slavin sont très éclairants. Il est à la fois un excellent spécialiste des apprentissages, le responsable d'un programme baptisé « Success for All » qui propose aux écoles bénéficiaires des politiques d'éducation prioritaire un programme complet d'intervention, y compris en termes de formation des enseignants, et un expert en matière d'évaluation des programmes. Il n'est pas le seul et c'est

par les échanges, parfois vifs, entre ce type de spécialistes que beaucoup de progrès peuvent être faits, à la fois en matière d'outils pédagogiques, de connaissances scientifiques dans le domaine des apprentissages et de l'évaluation des programmes. On trouve encore peu de traces de ces travaux en langue française. Expérimenter de manière contrôlée semble de ce côté-ci de l'océan un problème éthique grave alors que chacun, dans nos classes, nous expérimentons de manière sauvage tout les jours, sans grand contrôle ni publication de nos résultats.



« Évaluer l'éducation prioritaire : provocation indécente ou nécessité ? »

Quels types d'hypocrisie l'évaluation des politiques d'éducation prioritaire permet-elle de dévoiler ?

MD. L'idée centrale des politiques d'éducation prioritaire et donc des ZEP, en France au moins, s'est construite autour de l'idée de compensation, « donner plus à ceux qui ont moins », pour reprendre le slogan des années 1980. Mais est-ce bien vrai ? Donne-t-on ainsi vraiment plus à ceux qui ont moins ? Et c'est quoi « avoir moins » ou « donner plus » ? L'idée même de compensation induit celle de déficit, de manque, voire de handicap... qui rend plus difficile la remise en cause du fonctionnement habituel de l'École. Pourtant, en 1981, à la création des ZEP, celles-ci étaient destinées à constituer des laboratoires du changement, de l'innovation. Cette idée a très vite été oubliée.

« QUAND ON ÉVALUE, ON NE CONNAÎT PAS LES RÉSULTATS À L'AVANCE ET ON DOIT DONC ACCEPTER DE PRENDRE DES RISQUES. »

Alors même que la question du « donne-t-on vraiment plus... » ne reçoit pas une réponse très convaincante et positive, comme le montre par exemple les travaux de Benabou, l'approche compensatoire est, elle aussi, très questionnable. C'est au départ de telles questions que s'est mis en place le projet EuroPEP, piloté par l'INRP, à l'époque. L'objectif est de sortir des évidences et des habitudes en « ouvrant les fenêtres » et en regardant ce qui se passe dans d'autres systèmes éducatifs, à la fois en termes d'objectifs, de ciblage de certaines populations -y compris en questionnant



MARC DEMEUSE

Marc Demeuse, psychologue et statisticien, est professeur à la faculté de l'Université de Mons (Belgique) où il dirige l'institut d'Administration scolaire. Il a coordonné des équipes de recherche inter-universitaires chargées de contribuer à la mise en place des politiques d'éducation prioritaire en Belgique et a assuré, avec Daniel Frandji, David Greger et Jean-Yves Rochex, la coordination d'un projet européen (EuroPEP) impliquant une douzaine d'équipes de recherche dans ce domaine (Ed. ENS Lyon).

cette idée de ciblage-, d'actions et d'évaluation des politiques. L'idée n'est pas d'imiter d'autres pays, mais de mieux comprendre notre propre fonctionnement en ne considérant pas que ce que nous mettons en place est la seule ou la meilleure solution. Alors qu'il est périodiquement question de changement, de refondation, de relance... ce détour n'est sans doute pas inutile.

Cette évaluation permet aussi de pointer les incohérences du système. Lesquelles ?

MD. Depuis des années, les politiques d'éducation prioritaire ont connu de nombreux changements, mais l'appellation ZEP reste, sans véritable évaluation

préscolarisation des enfants des familles précarisées-, en France, on semble continuer le même programme qui pourtant a été complètement dénature.

Quelles sont les conditions nécessaires pour une évaluation utile de ces politiques d'éducation prioritaire ?

MD. L'évaluation des politiques publiques est une nécessité, mais elle doit identifier clairement ce qui doit être évalué et mettre à plat à la fois les objectifs de ces politiques, les moyens effectivement mis en œuvre et les résultats obtenus. Sinon, quel intérêt pour le système ? Quand on évalue, on ne connaît pas les résultats à l'avance et on doit donc accepter de prendre des risques, ce qui semble particulièrement difficile pour le politique.

La difficulté en France, c'est aussi l'alternance du pouvoir politique, avec d'incessantes situations de conflit. Une évaluation réussie, ce n'est pas juger de la qualité, ou pas, de l'action du gouvernement précédent, ni s'autoproclamer le meilleur. Pour évaluer, il faut être libre de reconnaître ses erreurs. Cela n'implique pas de modifier ses principes comme une girouette, mais d'admettre qu'entre ceux-ci et leur mise en œuvre concrète, il existe plusieurs voies, qu'il est nécessaire d'expérimenter sans généraliser immédiatement. Malheureusement, l'expérimentation prend du temps et elle doit être... évaluée. La tendance actuelle, c'est « on évalue immédiatement une action qui vient juste d'être initiée et après, c'est pour tout le monde » ! Il ne suffit pas de légiférer pour que les choses se mettent en place sans délai et de la manière attendue...

d'ensemble. On garde, en apparence, le même emballage, qui arrange bien, car on continue à s'occuper des plus défavorisés... mais on infléchit la politique sans vraiment le dire des plus démunis... pour autant qu'ils le méritent... Alors qu'en Grande-Bretagne, on a abandonné les ZEP pour des politiques plus sectorielles, ciblant chacune des publics spécifiques avec un objectif particulier -par exemple,

« UNE ÉVALUATION RÉUSSIE, CE N'EST PAS JUGER DE LA QUALITÉ, OU PAS, DE L'ACTION DU GOUVERNEMENT PRÉCÉDENT. »

PROPOS RECUEILLIS PAR GINETTE BRET

Formation des débutants

Initier la transformation du métier

Depuis quelques années les modalités d'entrée dans le métier d'enseignant obligent enseignants chevronnés et débutants à se côtoyer dans les écoles. Les attentes et les doutes des uns et des autres quant aux compétences réelles ou supposées de leurs interlocuteurs peuvent être sources d'enrichissement comme de malentendus. Marc Daguzon a étudié leurs attitudes, leurs comportements, leurs représentations.



© NITRA / ANA

▶ EXPÉRIENCES PARTAGÉES

Quand on a 31 élèves, mettre en place ce qui est préconisé en formation n'est vraiment pas toujours facile. Pamela, contractuelle admissible depuis la rentrée, le concède volontiers en évoquant pourtant avec enthousiasme la journée hebdomadaire de classe qu'elle effectue dans une école maternelle. Elle a été affectée dans une petite école et se félicite des relations qu'elle entretient avec les autres enseignantes de l'école. «J'avais toujours l'impression de ne pas en faire assez. Mes collègues m'ont

conseillé d'aller moins vite et c'est vrai que cela se passe mieux.» Olga, tutrice, estime que la formation est trop théorique alors que les PES de son école ont des demandes qui concernent essentiellement la gestion de la classe et la discipline. Elle veut bien donner des conseils mais ne se permettrait pas de porter un jugement sur les contenus enseignés. Christine, directrice d'une école accueillant des PES, renchérit : «Les jeunes sont très au point sur la terminologie, sur les programmes mais ils doivent se rendre compte qu'il faut faire la part des choses.» Pour elle, la pression est trop forte, ils ont le

«nez dans le guidon» et ne peuvent pas prendre de recul. Stéphanie, MAT, trouve son expérience avec les débutants tellement riche qu'elle envisage de devenir maître-formatrice : «Je trouve que c'est passionnant de parler de son métier et de le partager avec d'autres. Travailler avec des jeunes m'a obligée à mettre des mots sur mes pratiques et m'a fait avancer pédagogiquement». Mais Olga reconnaît qu'elle a certainement aussi des choses à apprendre de ses jeunes collègues : «Le M2 que j'accompagne, il est vraiment très fort en informatique. Moi aussi, j'aimerais bien qu'il m'aide!»



« Favoriser le développement professionnel des débutants »

En quoi les outils d'analyse du travail nous permettent d'appréhender différemment la formation des enseignants ?

MG. On a longtemps pensé que pour bien faire classe, un enseignant débutant devait avoir la vocation et observer des bons modèles pour les reproduire. C'est de là que vient le nom d'école d'« application ». Les jeunes enseignants étaient alors très critiques. Les travaux de recherche nous ont justement permis de mettre ces objections en mots et, grâce aux outils de l'analyse du travail, de construire une cohérence explicative. Nous ne sommes peut-être pas encore capables de bien former les débutants mais nous comprenons mieux les difficultés spécifiques qu'ils rencontrent par rapport à ceux qui ont déjà acquis de l'expérience. La formation sera plus efficace si nous pouvons anticiper et donc prévenir les difficultés. On ne dit plus « s'il n'y arrive pas, c'est qu'il est mauvais ». S'il n'y arrive pas, c'est normal, c'est qu'il débute et on peut identifier la nature de sa difficulté. Nous sommes entrés dans une démarche de compréhension plus que d'imposition de la prescription.

Qu'est-ce que cela peut changer dans la formation des enseignants ?

MG. Si le travail est appréhendé comme une activité qui permet à un individu de se développer, de continuer d'apprendre, on doit penser la formation par rapport à ce développement. Elle doit accompagner, encadrer et préserver cette potentialité qui reste fra-

« ON NE DIT PLUS S'IL N'Y ARRIVE PAS, C'EST QU'IL EST MAUVAIS. »



MARC DAGUZON

Maître de conférences à l'université de Clermont-Ferrand, Marc Daguzon a d'abord été instituteur puis maître-formateur. Dans le cadre de la formation initiale des professeurs des écoles, il a participé à la mise en œuvre de dispositifs qui tentent de prendre en compte les effets de la prescription telle qu'elle est comprise par les enseignants. Il a publié avec Roland Goigoux « Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. » *Revue française de pédagogie*, 181,27-42.

gile. Il est alors nécessaire de créer les conditions pour favoriser ce développement et faire en sorte qu'il soit optimal. L'idéal serait que l'enseignant puisse avoir lui-même conscience de ce processus, le comprenne mieux et puisse d'agir dessus. En clair, il devrait avoir une emprise sur ce qui lui arrive. Mais les débutants n'ont pas de repères pour mesurer leur degré de réussite dans la pratique de la classe. Plus que de conseils, ils sont d'abord demandeurs d'approbation suite à la réalisation d'une séance: « ça va ou ça ne va pas ? » Pour leur répondre, les formateurs on a eu longtemps tendance à s'appuyer sur des valeurs et qualités personnelles comme l'engagement ou la vocation: « vous avez un bon contact avec les élèves... » On s'attachait peu à faire expliciter les différentes préoccupations qui

influençaient le débutant tout au long du déroulement de la séance qu'il venait de faire. Maintenant, au contraire, on fait verbaliser ces préoccupations, on les analyse. Ainsi, on aide le débutant à capitaliser de l'expérience parce que la situation vécue lui devient compréhensible. Le formateur l'aide à mettre des mots sur « ce qui lui est arrivé pendant qu'il faisait classe », il peut ensuite proposer des conseils pour éviter les ornières de la pratique, conseils que souvent le débutant trouve alors lui-même.

Dans ce processus, quel rôle joue le maître d'accueil (MAT) qui donne à voir ce qui se passe dans sa classe ?

MG. Je constate que les MAT questionnent souvent leur légitimité. « Est-ce que j'ai le droit de dire ceci ou cela ? » Souvent, ils pensent

« ON AIDE LE DÉBUTANT À CAPITALISER DE L'EXPÉRIENCE. »

que ce n'est pas à eux de donner des conseils aux débutants et qu'ils doivent se contenter de montrer ce qu'ils font. Pourtant, comme tout professionnel, ils sont détenteurs d'un savoir qu'ils mettent en œuvre au sein de leur classe, pourquoi alors tant de réticences à le communiquer ? Ils savent que les solutions qu'ils ont trouvées leur sont propres et ils pensent qu'elles ne sont pas conformes à ce qu'ils ont retenu des prescriptions des années de formation. En fait, ils ont redéfini leur tâche, comme les débutants qu'ils peuvent accueillir aujourd'hui. Face à une situation de travail, un « agent » interprète la prescription au regard de ce qu'il en a retenu, de son expérience face à la situation et de sa propre histoire. Ce processus mis à jour par les ergonomes est propre à chacun et semble relever de l'intime. Pour autant chaque enseignant ne réinvente pas le métier dans sa classe: quand on piste ce processus, on observe des régularités et la manière dont chacun redéfinit la tâche est relativement commune. C'est cette expérience qu'ils doivent transmettre.

Et le rôle des PEMF ?

MG. En plus de leur expérience, c'est le processus de redéfinition de la tâche qu'ils doivent accompagner. Pour cela le PEMF est moins démuni que le MAT, car il sait souvent mieux expliciter sa pratique. Il a appris à dire ce qu'il sait faire en terme d'apprentissage pour les élèves. Mais de manière générale, il est important que différents statuts de formateurs se côtoient au sein des ESPE. PROPOS RECUEILLIS PAR CLAUDE GAUTHÉRON

« Il y a urgence, ça ne

Que pensez-vous de la priorité accordée au primaire ?

SS. Enfin ! C'était une nécessité. Notre pays a trop longtemps laissé de côté son école primaire. L'idée paraît tout de même évidente. Pour lutter contre un échec scolaire insoutenable et trop souvent lié à l'origine sociale, notre école doit se donner les moyens d'agir dès les premières années de la scolarité. Personne ne peut se résigner à ce que 20 % des élèves arrivent en 6^e avec de grandes difficultés. « *Priorité au pri-*

**« PRIORITÉ AU PRIMAIRE »,
LE SLOGAN SONNE JUSTE.**

maire », le slogan sonne juste. C'est dire si nous souhaitons sa réussite. Le problème, c'est que nous ne voulons pas que cette priorité ne soit qu'un vain mot, que sa mise en œuvre sonne creux. Nous lançons d'ailleurs une alerte au ministre. On veut du concret.

Vous trouvez que ce n'est pas le cas actuellement ? Vous êtes quand même la priorité du pays ?

SS. Oui, c'est vrai. Raison de plus pour ne pas passer à côté des bonnes transformations. On ne demande pas une annonce par jour : la violence, la charte de la laïcité, les sciences informatiques puis l'enseignement de la morale laïque... Attention à la dispersion ! Le temps éducatif n'est pas celui du politique et des médias. Les enseignants ont aujourd'hui besoin de priorités claires mises en œuvre dans la durée. L'enjeu pour notre école, c'est bien la réussite de tous les élèves. Et les vraies questions sont les contenus d'enseigne-



SÉBASTIEN SIHR

Secrétaire général du SNUipp

ment, la pédagogie dans la classe, l'éducation prioritaire, la formation continue... Voilà, des urgences qui ne peuvent pas

« LES VRAIES QUESTIONS SONT LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT, LA PÉDAGOGIE DANS LA CLASSE, L'ÉDUCATION PRIORITAIRE, LA FORMATION CONTINUE... »

attendre 3 ans. Personne ne croit que l'on va résoudre l'échec scolaire en faisant uniquement revenir les enfants le mercredi matin à l'école.

Vous êtes donc opposés à une réforme des rythmes ?

SS. Pas du tout. Mais, fallait-il commencer par là ? Les difficultés objectives liées à la mise en

« LES DIFFICULTÉS OBJECTIVES LIÉES À LA MISE EN ŒUVRE D'UNE RÉFORME DES RYTHMES INSUFFISAMMENT RÉFLÉCHIE ÉCRASENT TELLEMENT L'ÉCOLE, QUE LES MESURES PÉDAGOGIQUES INDISPENSABLES À LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES SONT ÉTOUFFÉES. »

rer des demi-journées, un mercredi ou un samedi sur trois dégagé pour la concertation, ou de travailler sur quatre jours en raccourcissant les vacances scolaires. Ouvrir le dialogue avec la communauté éducative est absolument nécessaire pour préparer sereinement la rentrée prochaine.

Certains vous accusent de défendre l'intérêt des enseignants contre celui des enfants...

SS. On connaît la chanson. Quand une réforme est bancal, il est toujours de bon ton de trouver des boucs émissaires. On a aussi accusé les maires de ne pas faire d'effort ou les animateurs de ne pas être compétents. Attention à la caricature. Voilà trop longtemps que les enseignants s'engagent, sans compter leurs heures, avec des effectifs chargés, de faibles salaires et des moyens largement insuffisants qui font de notre école primaire française, une anomalie européenne. Pour nous, réussite des élèves et conditions de travail des enseignants vont de pair. Nous ne mettons pas ces questions sous le tapis. Parce qu'on sait que cela compte pour le bien être professionnel de nos collègues.

œuvre d'une réforme des rythmes insuffisamment réfléchi écrasent tellement l'école, que les mesures pédagogiques indispensables à la réussite des élèves sont étouffées, relégués au second plan, et totalement inaudibles. Tant que le ministre n'apportera pas de réponse sur ce dossier brûlant, on n'avancera pas.

Que préconisez vous ?

SS. Il faut se remettre autour de la table. Les comités de suivi ont montré leurs limites. Il s'agit de réécrire le décret afin de permettre de nouvelles organisations adaptées à la maternelle, aux réalités locales et aux besoins professionnels des enseignants tout en maintenant des journées scolaires raccourcies et mieux réparties sur la semaine ou sur l'année. D'autres organisations doivent pouvoir être étudiées. Par exemple libé-



peut pas attendre 3 ans! >>

Vous trouvez que les enseignants ne sont pas assez reconnus ?

SS. C'est certain. Rien ne réussira sans s'appuyer sur les enseignants. Aujourd'hui, la dégradation de leurs conditions de travail, la persistance d'injonctions de toutes sortes et les difficultés de « faire école », les placent dans un métier sous tensions. Un sentiment de malaise parcourt notre profession. C'est de confiance dont nos collègues ont besoin pas de contrôles tatillons sur les

« OUVRIR LE DIALOGUE AVEC LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE EST ABSOLUMENT NÉCESSAIRE POUR PRÉPARER SÉRÈNEMENT LA RENTRÉE PROCHAINE. »

heures de service par exemple. Certaines de nos missions doivent être mieux reconnues. En éducation prioritaire, par exemple, nous plaçons pour des conditions de travail spécifiques avec un allègement du service d'enseignement sans pour autant réduire celui des élèves. Il est aussi indispensable que la dimension de relation aux familles, facteur de réussite notamment pour celles qui sont les plus éloignées de l'école, soit davantage intégrée et reconnue dans notre temps de service.

Les créations de postes ne suffisent pas à votre bonheur ?

SS. Elles servent surtout à absorber la hausse démographique dans les écoles. Et c'est tant mieux car cela redonne un peu de souffle après les années de suppressions. Mais un tel retard a été pris qu'il n'est pas rare d'avoir plus de 25 élèves voire 30 élèves

« UN SENTIMENT DE MALAISE PARCOURT NOTRE PROFESSION. »

en maternelle. Mettre en œuvre des mesures qualitatives pour la maternelle, les RASED, la direction d'école nécessite un budget à la hauteur des ambitions affichées. Des groupes de travail vont s'ouvrir. Ils doivent déboucher sur du concret. En éducation prioritaire, « le plus de maitres que de classes » s'implante à petits pas. Moins de 300 postes

sont prévus pour la rentrée prochaine. Tant mieux pour les écoles qui en bénéficieront mais cela ne suffit pas à enclencher la grande transformation de l'école. Il faut aussi accompagner les enseignants d'une vraie formation continue.

Le ministre s'y est pourtant engagé...

SS. Oui mais pas avant 2015. Tout cela est bien trop lointain. On ne peut pas attendre la mise en place des nouveaux programmes. C'est maintenant que les enseignants doivent pouvoir revitaliser leur

métier avec des nouvelles connaissances professionnelles. Il faut aider les enseignants à aider les élèves. Des formations continues solides et

« LE " PLUS DE MAITRES QUE DE CLASSES " S'IMPLANTE À PETITS PAS (...) CELA NE SUFFIT PAS À ENCLENCHER LA GRANDE TRANSFORMATION DE L'ÉCOLE. »

alimentées par les résultats de la recherche, voilà une autre urgence





Une éducation au bon usage du numérique

L'intrusion du numérique et de l'internet dans la sphère publique et privée n'est pas nouvelle, mais elle semble toujours autant questionner les missions éducatives de l'école et des enseignants. À en croire des spécialistes de l'éducation au numérique, la maîtrise technique de l'outil compte moins que la posture de l'éducateur pour qu'Internet devienne un outil créateur de savoirs et de citoyenneté.

« **A**u cours du XXI^e siècle, tout le monde sera « native », alors il faut passer à l'aire de la « sagesse numérique », c'est-à-dire penser à la combinaison de l'humain et de la machine, faire la bonne symbiose entre les deux. Il faut réfléchir aux capacités du cerveau et aux capacités des machines, laisser à ces dernières ce qu'elles font mieux que le premier et réciproquement ». Marc Prensky est d'un naturel enthousiaste. Cet américain, est l'auteur du concept controversé de « digital natives » désignant les personnes nées avec le numérique. Auteur de nombreux ouvrages, cet ancien enseignant à Harlem (New-York) parcourt le monde, pour y donner des conférences et faire la promo de ses livres. Une des idées qu'il développe depuis plus de dix ans et qui a certainement fait son chemin depuis, c'est que le numérique révolutionne le métier d'enseigner. La toile regorge de connaissances, d'informations, elle peut en délivrer

bien plus qu'un cerveau humain ou même une bibliothèque classique ne peuvent en contenir. Dès lors estime-t-il, « l'enseignant n'est plus la personne qui a toute la sagesse et qui parle. Avant c'était le conférencier, maintenant c'est le guide, c'est l'entraîneur, c'est le partenaire, c'est celui qui fait monter et remonter la pensée des jeunes, mais les jeunes apprennent d'eux-mêmes, ils ont les outils ». Cette vision du rôle du numérique dans l'enseignement se heurte toutefois à des réalités à la fois multiples, complexes et plus terre-à-terre à commencer par le niveau d'équipement des écoles. Pour l'enseignant le numérique intervient à trois niveaux. Tout d'abord il y a une obligation d'enseignement. Tout élève doit pouvoir terminer son CM2 avec le B2i (Brevet informatique et l'internet), c'est-à-dire en maîtrisant certains des outils du multimédia et de l'internet. Le

deuxième niveau qui paraît paradoxalement si simple à Marc Prensky est celui des mutations que le numérique pourrait générer dans la posture de l'enseignant, dans ses pratiques et sa pédagogie. Le troisième, et non des moindres c'est, celui de l'éducation à l'usage du numérique. Ce dernier niveau, l'école ne peut le porter seule (il y va aussi de la responsabilité des parents et des autres structures éducatives fréquentées par les jeunes) mais elle doit y contribuer.

Deux fois plus de temps devant les écrans que devant le maître

Sociologue, professeure à la Sorbonne et spécialiste auprès de l'Unesco des contenus, des comportements à risques et d'éducation aux médias, Divina Frau-Meigs est l'auteur d'un kit publié en 2007 sur l'éducation aux médias et destiné aux parents, enfants et enseignants. « Les enfants passent en France et en Europe 1 450 heures devant les écrans par an, ce qui est près du double du temps qu'ils passent devant leurs ensei- gnants et énorme par rapport à celui passé avec les parents. C'est leur second temps après le sommeil », assurait-elle à Fenêtres sur cours fin 2011. « Croire qu'il n'y a pas d'impact de

« L'ENSEIGNANT N'EST PLUS LA PERSONNE QUI A TOUTE LA SAGESSE ET QUI PARLE. AVANT C'ÉTAIT LE CONFÉRENCIER, MAINTENANT C'EST LE GUIDE. »

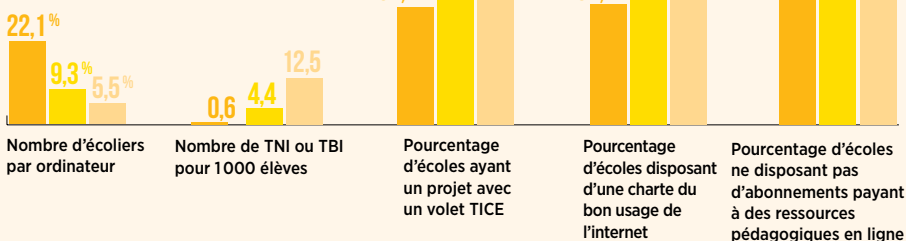
gnants et énorme par rapport à celui passé avec les parents. C'est leur second temps après le sommeil », assurait-elle à Fenêtres sur cours fin 2011. « Croire qu'il n'y a pas d'impact de

UNE ÉCOLE ASSEZ ÉQUIPÉE MAIS EN MANQUE DE RESSOURCES

■ MATERNELLES ■ ÉLÉMENTAIRES ■ ÉCOLES NUMÉRIQUES RURALES

Si on est encore loin d'un ordinateur par élève et d'un TNI ou TBI par classe, le taux d'équipement des écoles n'est pas la première source de difficulté, le manque de maîtrise et de ressources reste important.

Source : Repères et références statistiques 2013



cette présence d'écran sur leur vie, c'est nier l'évidence».

Et la sociologue d'en énumérer au moins un : « c'est à travers la consommation de messages que leur renvoie l'écran, qu'ils guident leurs valeurs, leurs goûts, leurs habitudes et cela peut effacer, voire nier les valeurs et les goûts transmis par les familles ou l'école ». Parmi les risques il y a la diffusion d'images violentes ou pornographiques, de messages publicitaires à outrance, de propos négationnistes ou promouvant des idéologies extrémistes, sectaires. Si la publication de tels contenus n'est pas nouvelle, Internet a pour caractéristique de la faciliter, de l'accélérer, de la massifier et d'en ouvrir l'accès aux mineurs plus qu'avant.

Et c'est là que la sociologue remplace le rôle de l'éducateur et de l'enseignant, écornant au passage le concept de « digital natives », « car si les jeunes maîtrisent peut-être mieux la couche technique de l'internet et du multimédia, au niveau des contenus, des conditions

de service, de la vie privée, de la propriété intellectuelle, ils ne maîtrisent rien ». Le champ de l'éducateur, c'est d'éduquer à des formes d'autorégulation de l'usage des médias, avec des stratégies d'éducation pour apprendre à l'enfant « à maîtriser les différentes composantes d'un message, la temporalité et éventuellement d'en produire lui-même ». Pour Divina Frau-Meigs tout cela « implique une inversion des priorités de l'enseignant. Toutes sont déjà là, mais la première n'est plus la transmission, elle devient secondaire car Internet est une énorme librairie en ligne dans laquelle il y a tout et même plus que ce que l'on veut ». Le rôle de l'enseignant : apprendre à trier l'information,

à l'évaluer, à construire des savoirs, à authentifier les informations. Les compétences sont selon la formule de la sociologue « les 7C » : comprendre, créer, critiquer, citoyenneté, consommation et communiquer. Rien de tout cela n'est très éloigné de la mission de l'école aujourd'hui.

Culture numérique et culture littéraire ne s'opposent pas

Le psychiatre et psychanalyste Serge Tisseron estime-lui que pour grandir l'enfant a besoin « d'apprivoiser les écrans » (lire p28). Après avoir participé en 2012 à la rédaction

du rapport de l'Académie des sciences L'enfant et les écrans (lire p26), il préconise une progression en 4 étapes de l'usage du numérique par les enfants, à des âges charnières de leur développement, 3, 6, 9 et 12 ans. Il se montre furibond devant

« LES ENFANTS PASSENT EN FRANCE ET EN EUROPE 1 450 HEURES DEVANT LES ÉCRANS PAR AN, CE QUI EST PRÈS DU DOUBLE DU TEMPS QU'ILS PASSENT DEVANT LEURS ENSEIGNANTS. »

« CE QUI EST PRIMORDIAL C'EST QUE LES ÉLÈVES INTÈGENT LES REPÈRES DE LA CULTURE NARRATIVE. UN ENFANT QUI N'APPREND PAS AVEC LE LIVRE N'APPRENDRA PAS PLUS AVEC L'ÉCRAN. »

le concept de « digital natives ». « La formule sert d'alibi pour ne rien faire et a été relayée par tous ceux qui renoncent à l'éducation au numérique » tempête-t-il. Il s'insurge aussi contre la notion « d'enfants mutants » parfois utilisée, car elle sous-entend « qu'il y aurait quelque chose d'une rupture, de radicalement nouveau qui ferait que nous devrions regarder ces enfants comme étrangers à nous ». « Non, les enfants d'aujourd'hui restent proches de nous et c'est au contraire à nous de ne pas nous éloigner d'eux. Les enfants sont bien fondamentalement les mêmes, on leur donne simplement un outil de plus » assène-t-il.

Du coup, Serge Tisseron remplace l'éducateur, l'enseignant, au centre du jeu. « Les relations au savoir, aux apprentissages, à l'identité de l'élève et aux liens sociaux » se trouvent bouleversés certes, mais culture littéraire et culture numérique ne s'opposent pas, au contraire elles s'avèrent complémentaires. « Il faut que les enseignants comprennent que la bonne utilisation du numérique n'est liée que pour une petite partie à la connaissance des techniques du numérique qui s'apprennent au cours de son utilisation. Ce qui est primordial c'est que les élèves intègrent les repères de la culture narrative » ajoute-t-il, estimant que « la culture du livre reste essentielle car un enfant qui n'apprend pas avec le livre n'apprendra pas plus avec l'écran. » PIERRE MAGNETTO

CAUSE NATIONALE EN 2014 ? LA NOUVELLE LIGNE DE FRACTURE

« L'écart se creuse entre ceux qui comprennent et qui exploitent pleinement le potentiel du numérique et ceux qui n'ont pas encore franchi le pas », faute d'un accompagnement adapté ». 42 organismes se sont associés à la Commission nationale de l'informatique et des libertés (Cnil) pour demander à ce que l'éducation numérique soit une « grande cause nationale » en 2014. Si jusqu'ici la fracture numérique était d'abord définie par le taux d'équipement des familles c'est sans doute moins le cas aujourd'hui. Et la ligne de fracture semble se déplacer vers le niveau de connaissance et de maîtrise du multimédia que possède les individus. Pour les signataires de l'appel, il convient désormais de « permettre à chacun d'entre nous de devenir un citoyen numérique informé et responsable ». Leurs propositions principales consistent à « lancer un événement d'envergure nationale sur l'éducation au numérique », à « créer une plate-forme collaborative de mutualisation des contenus disponibles en ligne gratuitement, pour constituer un lieu où les uns et les autres peuvent déposer leurs contenus pédagogiques librement et gratuitement accessibles à tous ». Ils souhaitent également « réaliser et diffuser des formats courts, créer des modules d'éducation au numérique destinés aux enfants de 6-12 ans et lancer des actions de sensibilisation au numérique à destination des entrepreneurs ». Le numérique grande cause nationale en 2014 ? Réponse dans les prochaines semaines.



© BRUNO / ANSA

« L'enfant et les écrans »

Pour un usage académique du numérique

En janvier dernier, l'Académie des sciences présentait son avis sur l'impact du numérique sur les enfants. Le rapport propose une étude et des recommandations parfois critiquées mais qui peuvent constituer la base d'un débat entre utilisateurs, pédagogues et scientifiques.

Le 17 janvier 2013, l'Académie des sciences remettait au gouvernement son avis officiel sur « l'enfant et les écrans ». Jean François Bach et Pierre Léna, membres de l'Académie des sciences se sont entourés du psychologue cognitiviste Olivier Houdé et du psychiatre et psychanalyste Serge Tisseron pour tenter une synthèse des travaux scientifiques en la matière et proposer des règles de bon usage des écrans. Le rapport commence par 26 recommandations dont les premières appellent à prendre conscience du phénomène, à l'accepter et à s'y adapter pour rester en phase avec la jeunesse tout en prenant du recul par rapport au virtuel. Pas de diabolisation du numérique mais la volonté d'une « éducation progressive, adaptée à chaque âge et organisée en lien avec les parents et les éducateurs, indispensable aux enfants pour les préparer à bien gérer leur rapport cognitif, social et émotionnel au monde des écrans ». S'en suivent des recommandations adaptées aux différents âges de l'enfant.

À tout âge, pratique modérée et autorégulée

Avant 2 ans, le rapport rappelle des études qui montrent les effets négatifs des écrans non interactifs tels que les DVD et la télévision sur le développement des enfants. Par contre les tablettes numériques sont considérées comme utiles au développement sensori-moteur de l'enfant pour peu que leur utilisation ne soit pas exclusive et solitaire.

Après trois ans, l'entrée dans le jeu symbolique protégerait davantage l'enfant des écrans car il apprend à distinguer le réel du virtuel. Mais déjà, le rapport préconise une pratique modérée et autorégulée des écrans. Une nécessité réaffirmée pour les 6-12 ans, car la surconsommation d'écrans à cet âge aurait des effets délétères sur le sommeil et la vision et surtout, prédéterminerait l'usage excessif des écrans à l'adolescence. Les auteurs font donc appel à l'école pour engager une éducation au numérique.

Après 12 ans, internet est présenté comme

un outil puissant pour mettre le cerveau en mode hypothético-déductif et donc former l'esprit et l'intelligence des jeunes. De même les jeux vidéo amélioreraient les capacités d'attention visuelle et de concentration. Les jeux en réseau ou les réseaux sociaux auraient pour leur part des effets bénéfiques sur la socialisation des jeunes. Les dernières recommandations rappellent les risques de pathologies liées aux écrans sans les dramatiser car souvent liées à l'adolescence plus qu'aux écrans. Par contre, les effets de la violence à l'écran qui sont reconnus doivent être prévenus.

Un avis controversé

Dès sa sortie, certains ont reproché au rapport son manque de scientificité. Pourtant, mi-octobre, le texte a reçu le prix Roberval, mention jeunesse qui récompense une œuvre consacrée à l'explication de la technologie. Il refléterait davantage l'opinion et les travaux de ses auteurs plutôt que celui des nombreuses études scientifiques qui mettent en évidence un effet des écrans bien plus délétère. D'autres regrettent cet appel à la prise en charge individuelle ou familiale de l'éducation au numérique qui ferait fi des réalités sociales du rapport à l'écran et exonèrerait les pouvoirs publics et l'industrie de leurs responsabilités. Si Serge Tisseron reconnaît que l'urgence de la sortie de l'avis a en effet favorisé la prise en compte des travaux des contributeurs, il rejette l'accusation de laxisme vis-à-vis des écrans. « La question n'est pas de savoir si les écrans sont beaucoup ou un peu dangereux, elle est de savoir ce qu'on fait pour qu'ils le soient moins ». Quant au côté peu social de leur travail, la critique est jugée injuste et il y répond « Nous avons refusé de culpabiliser les parents, mais nous avons au contraire préconisé des actions avec les écoles, les villes, les institutions, si ce n'est pas du social, qu'est-ce que c'est ? ». ALEXIS BISSERKINE



Le cerveau met la main à la pâte

Attention, arrêt sur images !

Dans la classe des CE2-CM1 de l'école Chavanne à St-Chamond, on essaie de comprendre ce qui se passe dans notre cerveau quand on regarde des écrans. Des séances tirées d'un module de « *la main à la pâte* » mais adaptées par l'enseignant.

Sur le tableau blanc défilent alternativement les images d'un marteau et d'une bougie. Quand ils voient le marteau, les élèves doivent taper du poing sur la table. Ils doivent souffler quand c'est la bougie qui apparaît, mais seulement si celle-ci est allumée. Fou rire général après ce premier essai chez les écoliers de Chavanne, un hameau de St Chamond (42). « C'est de la science » a dit le maître Julien Masson. C'est nouveau et drôle pour les CE2 mais les CM1 ont déjà vécu l'année dernière ces petites expériences qui permettent de comprendre comment réagit notre cerveau face aux écrans. Alors on se prend au jeu. La vidéo est relancée et on recommence plus concentrés. « Qu'est-ce qui vous pose problème ? » demande le maître. « Ça va trop vite, l'excitation nous fait rater, c'est la bougie, on souffle tout le temps dès qu'on la voit » répondent Jeannette, Cyrille et Adrien. « Et à quelles autres situations cela vous fait-il penser ? » poursuit le maître. Les élèves pensent au jeu « Jacques a dit », à des pas de danse, à la conduite automobile. « Oui vous l'avez compris, on parle aujourd'hui des automatismes, des choses qu'on fait sans y penser. » La maîtrise des automatismes, c'est la 9^e des 20 séances détaillées dans le module de la main à la pâte intitulé « Les écrans, le cerveau et ... l'enfant ». Un module élaboré l'an dernier en relation avec l'avis de l'Académie des sciences sur l'enfant et les écrans. Julien l'utilise pour la 2^e année consécutive.

Piégés par les images

Retour à la séance avec le test de « Stroop ». Cette fois les élèves sont par groupes de trois, avec un chronomètre et une ardoise. Ils doivent mesurer le temps mis par un des leurs pour énumérer d'abord les couleurs de 20 carrés disposés en deux lignes sur une feuille. Il faudra dire ensuite la couleur de l'encre utilisée pour écrire les noms de ces couleurs (ici la couleur de l'encre est conforme au nom de la couleur). Enfin, il faut indiquer la couleur de l'encre d'une troisième série de mots mais là, sans conformité, avec par exemple le mot bleu imprimé



en rouge. Un diagramme tracé au tableau par le maître permet de reporter les mesures des élèves et bien sûr de se rendre compte que la troisième lecture est plus lente et génère plus d'erreurs. « On est piégé, dit Alicianne, parce qu'on a deux informations en même temps ». Marie, elle, a mis la feuille à l'envers. « Je lisais moins bien et je pouvais mieux me concentrer sur la couleur de l'encre. » Mais que nous apprennent ces expériences ? Pour les CE2, le côté ludique et utilitaire du travail prime dans cette première séance « ça nous aide à nous concentrer » disent-ils. Les CM1 vont plus loin en liant les expériences à celles de l'année passée. « On peut comprendre

comment fonctionne notre cerveau, comment on peut être piégé par les images, comment on réagit face aux écrans ». C'est bien la finalité du module. A travers des séances sur la mémoire, les sensations, la perception, le sommeil, il s'agit de poser un regard scientifique élémentaire sur le cerveau et d'explorer les raisons pour lesquelles les écrans sont si fascinants et captivants. Pour Julien les séances aident les élèves à se connaître en train d'apprendre. « Le module est pertinent mais très dense. Je ne le fais pas intégralement, et j'adapte les séances à ma classe ».

www.fondation-lamap.org/fr/cerveau

ALEXIS BISSERKINE

► LA SEMAINE SANS ÉCRANS

Dans le module de la main à la pâte, l'élaboration d'une « charte pour bien utiliser des écrans » sert de fil rouge aux différentes séances. Si Julien Masson n'a pas retenu cette modalité c'est que la dimension d'éducation au bon usage des écrans est très présente au niveau de l'école tout entière qui organise chaque année une « semaine sans écrans ». Cette semaine-là, l'école est ouverte jusqu'à 19h00 et propose aux enfants des activités et des jeux avec l'aide des parents et des associations. C'est l'occasion de redécouvrir l'intérêt des jeux de société, des jeux extérieurs, des jeux avec les copains. Mais cela permet aussi de parler avec les élèves de leur mode de consommation des écrans. « On s'est aperçu que pour certains élèves, la télé était un mode d'endormissement régulier » dit Julien qui défend le côté militant de cet engagement d'équipe. « C'est un défi à relever, il n'y a rien à gagner » poursuit-il. « Ouïmais des fois, on est à deux doigts de craquer ! » conclut une élève.

« Faire du numérique la plus



© MIRA / ANSA

► LE PLAN NUMÉRIQUE SE FAIT ATTENDRE

« Faire rentrer l'école dans l'ère du numérique », c'était un des grands objectifs affichés dans la loi d'orientation et de programmation de l'école. En décembre dernier, Vincent Peillon a annoncé une stratégie de développement pour la période 2013-2017 mais d'évidence, peu a été fait, mis à part la mise en ligne de School for kids tandis que celle de M@gistère se prépare. Il est vrai que le plan n'a été ni chiffré ni financé. Il promet pourtant des services numériques pour les élèves, les parents et les professeurs avec un catalogue de mesures : des contenus pour apprendre l'anglais en primaire, des sujets d'examens avec leurs corrections, la dématérialisation de démarches administratives, un « *campus numérique* », un réseau social pour les enseignants, des espaces numériques de travail, le renforcement de la formation au C21E... Après avoir mis en place un comité stratégique et un conseil du numérique éducatif, le ministre a reçu en septembre dernier un rapport sur la structuration d'une filière dédiée au numérique éducatif et les préconisations qui en découlent montrent à quel point tout ou presque reste à faire. En attendant, la France reste le 24^e pays de l'OCDE sur 27 pour l'utilisation du numérique dans l'éducation.



noble conquête de l'homme >>

Votre livre « 3, 6, 9, 12, apprivoiser les écrans et grandir » vient de sortir. Pourquoi faudrait-il apprivoiser les écrans pour grandir ?

Les écrans peuvent nous apporter énormément à condition de savoir les utiliser mais si nous ne les apprivoisons pas, nous risquons de nous sentir menacés et de ne pas bénéficier de tous leurs bienfaits. Les troupes de chevaux sauvages étaient menaçants pour les premiers groupes de chasseurs cueilleurs mais, dès que l'homme a apprivoisé le cheval, il est devenu sa plus noble conquête. Il faut que l'informatique devienne au XXI^e siècle la plus noble conquête de l'homme, c'est-à-dire que nos enfants en apprennent toutes les possibilités. Pour ne pas se noyer dans les écrans, il faut avoir acquis un certain nombre de repères.

Des repères sur les écrans eux-mêmes, pourquoi et comment ils nous captivent, nous font perdre la notion du temps, peuvent perturber notre sommeil, mais aussi des repères temporels qui permettront à l'enfant de trouver son chemin dans les écrans. C'est pour cela que j'insiste sur la culture narrative que la pratique du livre, de l'histoire ou du théâtre

« IL FAUT QUE L'INFORMATIQUE DEVIENNE AU XXI^e SIÈCLE LA PLUS NOBLE CONQUÊTE DE L'HOMME. »

permet d'acquérir. Elle donne la possibilité de construire sa propre histoire avec les écrans sans perdre de vue ce qu'on y cherche. Les troupes d'écrans sauvages parcourent sans cesse notre quotidien. Il nous faut les domestiquer en les introduisant au bon moment, en se préparant à leurs dangers et en prenant dans la

SERGE TISSERON

Serge Tisseron est psychiatre et psychanalyste, docteur en psychologie, enseignant à l'université Paris-X. Il a publié de nombreux essais, notamment sur les secrets de famille, la résilience et nos relations aux images et aux nouvelles technologies numériques. Il est co-auteur du rapport de l'Académie des sciences : « *L'enfant et les écrans* » et vient de publier « *3, 6, 9, 12, apprivoiser les écrans et grandir* » chez Érès. Le livre s'accompagne d'une campagne d'éducation aux écrans relayée par le site « www.apprivoiserlesecrans.com ». Il recevra le 6 novembre, un AWARD décerné par la « *Family Online Safety Internet* » qui récompense chaque année quelques personnalités ayant particulièrement contribué dans le monde à des actions de prévention des dangers des écrans et d'éducation familiale. www.sergetisseron.com

culture du livre ce qu'on ne trouvera pas dans les écrans.

3, 6, 9, 12, pourquoi cette progression en 4 étapes dans les usages du numérique ?

Ce sont des chiffres qui parlent tout de suite aux parents et aux enfants. Trois ans, c'est l'âge possible pour rentrer en maternelle, six ans, c'est le passage au CP, neuf ans, c'est l'âge où l'enfant sait lire et écrire enfin, douze ans c'est l'âge où l'enfant a trouvé ses repères au collège. L'idée c'est donc de s'appuyer sur ces repères pour créer de nouveaux rituels c'est-à-dire que l'enfant ait conscience de franchir une étape importante entre un avant où il avait certains droits et devoirs et un après où il en a d'autres. Créer des rituels c'est instituer des moments où l'enfant verra son statut social changer. Pas de télé avant 3 ans, pas de console de jeu personnelle avant 6 ans, Internet après 9 ans et les réseaux sociaux après 12 ans. Ce ne sont pas de nouvelles interdictions mais des possibilités pour les parents d'anticiper le développement de l'enfant et de pouvoir lui dire par exemple « *tu auras un téléphone mobile quand tu entreras au collège* ». L'éducation, ce n'est pas seulement introduire les bonnes choses au bon moment c'est aussi faire que l'enfant développe une

curiosité anticipatrice de ce qui va lui arriver et qu'il soit valorisé au moment où il franchit une étape. Nous sommes dans une culture où les rituels ont disparu. Et si les adultes n'en proposent pas, les enfants s'en construisent. On le voit par exemple quand les garçons de 11-12 ans jouent à des jeux vidéo hyper violents comme « *Call of duty* » ou « *GTA* ». Ils y jouent de façon très répétitive, stéréotypée sans y comprendre grand-chose ni percevoir l'humour ou les références que ces jeux contiennent parfois. Il s'agit bien d'un rituel initiatique puisqu'ils y jouent un an ou deux et passent ensuite à « *Minecraft* », un jeu où on assemble des cubes !

Comment définir cette nouvelle culture numérique et en quoi s'oppose-t-elle à la culture littéraire ?

Le rapport de l'Académie des sciences « *L'enfant et les écrans* » permet de comprendre que nous pouvons rapporter nos différentes formes d'intelligence, à deux formes principales. La première est celle que les neuroscientifiques appellent l'intelligence cristallisée ou séquentielle, parce qu'elle assemble différentes unités comme les lettres, les mots, les phrases et est orientée dans le temps. C'est elle qui est mise à contribution dans les langages

parlé et écrit qui se déroulent dans la durée et racontent des histoires. La culture du livre qui culmine avec le roman y est associée car c'est une culture de l'histoire et de la narration. Il y a toujours un avant, un pendant et un après. L'être humain a inventé l'écriture puis l'imprimerie pour prendre en relais cette intelligence séquentielle. Mais il a aussi inventé la peinture, la photographie et maintenant les écrans car il lui fallait aussi satisfaire sa deuxième forme d'intelligence, l'intelligence spatialisée. Elle a toujours existé mais elle n'avait pas de support jusqu'à l'invention du numérique. Bien sûr, on la faisait fonctionner en regardant un tableau ou une photo mais, avec le numérique, les écrans sont devenus interactifs et cette intelligence peut être davantage encore mise à contribution notamment dans une perspective éducative.

On s'aperçoit par exemple que les gens qui pratiquent beaucoup Internet sont capables de retrouver leur chemin en mémorisant non pas des schémas narratifs mais des contigüités d'images. Ces deux formes d'intelligence sont complémentaires, la preuve c'est qu'elles cohabitaient dans la culture orale. Les conteurs traçaient des images au sol pour alimenter leur récit, les chamanes déroulaient des images tissées sur des tapis, les hommes préhistoriques se servaient de leurs dessins rupestres comme de « *mythogrammes* ». Même dans les bibles manuscrites, les enluminures n'ont pas de fonction narrative et l'image et le texte racontent chacun leur propre histoire. C'est bien l'invention du livre imprimé qui nous a fait perdre cette complémentarité car l'image en a été expulsée ou a servi d'illustration au texte. Aujourd'hui on a la possibilité de retrouver cette complémentarité avec le numérique. Sur Internet,

.../... des écrans mais il y a de bonnes raisons d'apprendre à les gérer. La culture traditionnelle du livre et la nouvelle culture des écrans sont parfaitement complémentaires mais il faut comprendre ce que chacune peut apporter de mieux pour le leur demander. Les écrans ont

peut aller sur internet pour interagir avec d'autres à travers des forums ou des jeux en réseau, mais on peut y aller aussi de manière très solitaire et rêvasser sans fin sur des sites de vente en ligne par exemple. Les écrans peuvent donc être une formidable possibilité pour aider notre socialisation ou au contraire un formidable danger de nous faire échapper à cette socialisation. Mais la plupart des gens s'en sortent très bien. Une étude montre en effet que les personnes qui ont le plus de lien sur internet en ont également plus dans la réalité. En revanche, ceux qui regardent beaucoup la télévision ont moins de liens sociaux réels.

« Digital natives », « mutants », les enfants nés avec le numérique sont-ils les mêmes que ceux des générations précédentes ?

L'expression « digital natives » me rend furieux. Beaucoup de parents peuvent se dire « mon enfant est un digital native, il a ça dans le sang, il est né avec et donc laissez-le se débrouiller et nous les vieux, mettons-nous à son écoute ». La formule sert d'alibi pour ne rien faire et a été relayée par tous ceux qui renoncent à l'éducation au numérique. Et c'est une catastrophe. Toutes les études montrent que les seniors apprennent aussi vite voire plus vite que les enfants et les adolescents à gérer les applications internet pour peu qu'ils en prennent le temps. On les a démobilisés en les traitant de « digital immigrants » au lieu de leur permettre d'abor-

« IL N'Y A PAS DE RAISON D'AVOIR PEUR DES ÉCRANS MAIS IL Y A DE BONNES RAISONS D'APPRENDRE À LES GÉRER. »

der le numérique et d'y réussir comme les enfants et les ados avec une curiosité décomplexée. L'expression « les enfants mutants » est une nouvelle catastrophe car elle sous-entend qu'il y aurait quelque chose d'une rupture radicale qui ferait que nous devrions regarder ces enfants comme étrangers à nous. On peut parler de mutation sociale et technologique, mais le mot « mutant » a une tradition littéraire et pas scientifique: il désigne une nouvelle espèce qui menace les anciennes. Ce n'est vraiment pas la meilleure façon de porter un regard empathique sur nos enfants. Non, ils restent proches de nous et c'est au contraire à nous de pas nous éloigner d'eux.

Le numérique à l'école modifie-t-il le métier, la posture et le rôle de l'enseignant ?

De tous les changements provoqués par le numérique, quatre concernent spécifiquement les enseignants. Ce sont les relations au savoir, aux apprentissages, à l'identité de l'élève et aux liens. La relation au savoir est bouleversée car on passe du modèle de l'« un », un lecteur, un livre, d'une transmission verticale, à un modèle du « plusieurs », plusieurs

▶ APRÈS LA TÉLÉ : TROIS FIGURES POUR JOUER

« On va jouer comme au théâtre... on fait semblant de se frapper de s'embrasser ou de se battre... » C'est la consigne de rappel des règles donnée en début de séance du « jeu des trois figures ». Un jeu de rôle créé par Serge Tisseron à destination des classes maternelles pour permettre aux enfants de prendre du recul par rapport à l'impact des images télévisuelles sur eux. Sa particularité est que le scénario de jeu est construit à partir des images que les enfants ont vues chez eux et que chaque enfant est invité à jouer successivement tous les rôles: agresseur, victime ou redresseur de tort, d'où son nom. Selon son auteur et les enseignants qui l'ont testé au cours d'une recherche-action depuis 2007, le jeu permet de réduire les violences scolaires entre les jeunes enfants et développe la tendance à faire appel à l'adulte pour résoudre les problèmes.

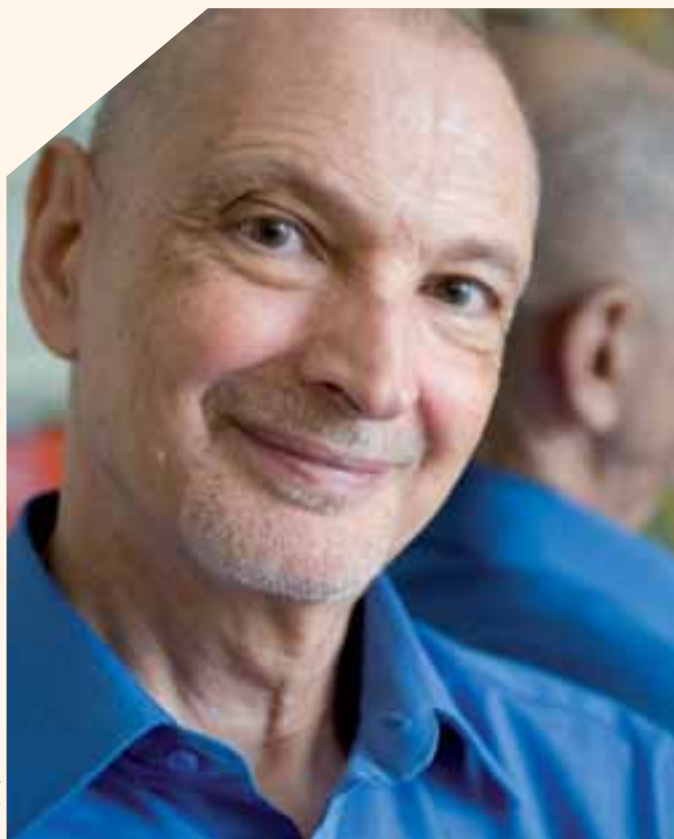
www.yapaka.be/files/publication/TA_46-troisFigures-Web.pdf

on a du texte et de l'image et les cultures narrative et spatialisée peuvent se métisser à nouveau.

On peut alors ne pas avoir peur des écrans ?

Il n'y a pas de raison d'avoir peur du gaz mais on fait en sorte que les tuyaux ne fuient pas. Il n'y a donc pas de raison d'avoir peur

beaucoup à nous apporter mais il ne faut pas leur demander ce qu'ils ne peuvent pas nous donner. Notamment dans le domaine de l'éducation des jeunes enfants où c'est la culture du livre qui est la plus performante. Il faut aussi apprendre à utiliser l'immense pouvoir des écrans dans le sens de la socialisation. En effet, on



▶ SITE COLLABORATIF : LA MÉMOIRE DES CATASTROPHES

« J'ai fondé l'institut pour l'histoire et la mémoire des catastrophes (IHMEC), parce que, en tant que psychanalyste et psychiatre, j'ai été confronté à des gens qui avaient vécu des traumatismes privés ou collectifs. Je me suis intéressé à la résilience et à ses différentes définitions. J'avais montré dans un « Que sais-je ? » que la résilience individuelle est toujours hasardeuse, difficile à prévoir et à mesurer alors que la résilience collective est souvent plus importante. Le ministère du développement durable m'a contacté et je leur ai proposé de faire un site collaboratif pour que les gens qui ont vécu des catastrophes puissent trouver un espace où témoigner ou bien lire des témoignages de gens qui ont vécu quelque chose de proche. On invite les enfants à témoigner de ce que leurs parents leur racontent ou à recueillir autour d'eux des témoignages d'inondations, de tempêtes, ... Il s'agit de permettre aux gens de trouver les mots pour parler de leur traumatisme, de créer des liens autour de ce traumatisme et de témoigner des catastrophes du passé aux générations futures afin que ces dernières y soient préparées. » S. Tisseron.

<http://memoiredescatastrophes.org>



écrans, plusieurs auteurs. L'enseignant doit intégrer ce modèle collaboratif de type Wikipédia où certains apprentissages peuvent être introduits par un élève très compétent ou par un débat voire une controverse entre les élèves. La relation aux apprentissages est modifiée car il faut faire fonctionner les deux types d'intelligence et inviter constamment les enfants à passer du narratif au visuel et du visuel au narratif. L'identité est transformée car les jeunes intériorisent l'idée qu'ils auront probablement plusieurs métiers, lieux de vie, couples... On peut leur apprendre à jouer avec des identités multiples au travers de rôles et de personnages qui défendront chacun leur point de vue. Enfin l'Internet modifie également la relation aux autres et c'est un formidable outil qu'on peut utiliser pour aller à la rencontre d'autres communautés.

Enseigner l'usage des outils numériques, les intégrer dans ses pratiques pédagogiques, éduquer à un usage responsable d'internet, la tâche de l'enseignant est complexe. Comment tenir ces différents objectifs ?

Il faut que les enseignants comprennent que la bonne utilisation du numérique n'est liée que pour une petite partie à la connaissance des techniques du numérique qui s'apprennent au cours de son utilisation. Ce qui est primordial c'est que les élèves intègrent les repères de la culture narrative. C'est-à-dire qu'ils soient capables de penser les situations avec un avant, un pendant et un après, une séquence narrative minimale et de les articuler ensuite avec une



© HFRV/NSA

conjonction de coordination, «*mais ou et donc or ni car*». Cela leur permet d'aller ensuite dans les écrans sans s'y perdre. Il est important aussi de pratiquer l'alternance c'est-à-dire qu'après avoir été dans un écran, inviter

« LA CULTURE TRADITIONNELLE DU LIVRE ET LA NOUVELLE CULTURE DES ÉCRANS SONT PARFAITEMENT COMPLÉMENTAIRES. »

l'enfant à raconter ce qu'il y a fait et donc à créer des liens et revenir à la narration: «*j'ai cliqué sur*

▶ BELGIQUE : PRÉVENIR LA MALTRAITANCE

Yapaka est un programme de prévention de la maltraitance initié par le ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique. Il coordonne l'aide aux victimes et propose des pistes aux parents et aux éducateurs pour prévenir ou éviter la maltraitance. A ce titre yapaka propose de nombreux documents, des formations et lance des campagnes de sensibilisation. Trois d'entre elles sont initiées par les travaux de Serge Tisseron. On y trouvera en effet des formations au «*jeu des trois figures*», une campagne contre la télé pour les moins de trois ans et une autour de «*3, 6, 9, 12 maitrisons les écrans*». www.yapaka.be

cette fenêtre mais je n'ai pas eu l'information que je cherchais donc je suis revenu en arrière et ...». Cette culture du livre reste essentielle car un enfant qui n'apprend pas avec le livre n'apprendra pas plus avec l'écran. Les écrans ne sont pas la panacée aux apprentissages, ils sont une nouvelle opportunité mais on les pratiquera d'autant mieux qu'on aura un bagage culturel avant de les fréquenter. Je pense également qu'il faut introduire les écrans comme des outils d'interactions et d'échanges et éviter de commencer avec un écran par enfant car on induit alors un modèle d'utilisation solitaire. Dans un premier temps, il est préférable que les enfants interagissent d'abord physiquement entre eux autour d'un écran sans connexion internet. Quand ils auront compris que l'écran est un espace d'échange et d'interaction, ils pourront échanger à distance. J'insiste

aussi sur la nécessaire consultation de plusieurs bases de données et sources d'information différentes. Avec Internet, on va pouvoir stimuler chez les enfants la capacité à poser les bonnes questions. Si on va sur Google sans avoir la bonne question, on a tous les risques de ne pas avoir la bonne réponse ou d'être égaré par la réponse reçue. Or, poser la bonne question c'est le début de la démarche scientifique. Au début d'Internet, il y a eu une fronde des enseignants qui ont dit que rien ne remplacerait l'enseignant comme support de connaissance. Mais si, Internet vaut mille fois mieux que l'enseignant comme support de connaissance, en revanche rien ne vaut l'enseignant pour adapter les connaissances aux compétences des élèves ou pour recueillir les questions des enfants et leur permettre de les reformuler. PROPOS

RECUEILLIS PAR ALEXIS BISSERKINE ET PIERRE MAGNETTO

▶ CHIFFRES : LES ÉCRANS ET NOUS

En 2010, la télévision reste l'écran le plus regardé avec une moyenne de trois heures par jour contre trois quarts d'heure pour l'utilisation domestique de l'ordinateur (qui comprend aussi le temps passé sur Internet via d'autres équipements comme les tablettes ou les smartphones). D'après l'étude de l'Insee parue en mars 2013, 97% des ménages étaient équipés de télévision en 2010, la moitié avait deux appareils et 15% en avaient trois. Les jeunes âgés de 11 à 14 ans passent en moyenne deux heures par jour devant la télévision et cinquante minutes devant un ordinateur. Les enfants regardent presque aussi souvent seuls la télévision que le reste de la population: 35% du temps, quand l'enfant appartient à une famille monoparentale, 28% s'il est dans une famille avec un couple. En revanche, l'enfant est seul les trois quarts du temps quand il est devant son ordinateur. Le temps passé devant la télévision est stable depuis 10 ans mais dans le même temps, l'usage de l'ordinateur et d'internet a beaucoup progressé.

Source: INSEE première-n° 1437 Mars 2013.



Apprentissages

Vite, prendre le temps

Les questions de métier doivent être prises en compte pour que les enseignants y reprennent la main. Mais la question des apprentissages est aussi primordiale. Elle ne peut être ni différée, ni déléguée et les enseignants, les formateurs, les chercheurs doivent s'en emparer ensemble.

« Les parents croient très peu au pouvoir de la pédagogie. » affirmait Agnès Van Zanten dans la conférence inaugurale de l'Université d'automne. Serait-ce que les indices perceptibles du bien être ou de la réussite à l'école ne seraient plus du côté des apprentissages ? Il est vrai que ces dernières années, ce n'est pas l'apprentissage qui a tenu le haut du pavé, Xavier Darcos n'hésitant pas à moquer la réflexion pédagogique.

Le recentrage sur les fondamentaux et l'individualisation ne sont sans doute pas innocents du fait que les phénomènes de société soient entrés davantage dans l'école. L'obligation de réussite de tous avec la prise en compte des besoins de chacun a questionné et perturbé le métier. Un métier malmené qui avait sans doute besoin d'être soigné. Les sciences de l'éducation se sont alors davantage tournées vers ces questions de métier et ont peut-être délaissé les questions d'apprentissage laissant le champ libre pour d'autres. Le sociologue Stanislas Morel invoque ces raisons pour expliquer qu'on fasse maintenant davantage appel aux sciences dures comme les neurosciences plutôt qu'aux sciences humaines comme les sciences de l'éducation. Il ajoute que les prescripteurs de l'éducation ou les producteurs de recherche se trouvent main-

tenant également dans les métiers médicaux et pas seulement dans les métiers de l'enseignement. Les lieux de production des savoirs pédagogiques s'éloigneraient de l'école et du coup ne prendraient en compte ni sa spécificité, ni sa complexité.

Des recherches de terrain

Les chercheurs rencontrés à Port-Leucate ne s'éloignent pas de l'école et si des préconisations émergent de leurs travaux, elles ont toutes été élaborées en classe et testées par des enseignants et leurs élèves. Michel Fayol pense que « la recherche doit nous aider à trier parmi les techniques d'enseignement celles qui sont les plus efficaces ». En infatigable expérimentateur, il cherche donc ce qui peut être

le plus efficace en orthographe pour faciliter la mémorisation du lexique par les élèves. Des expérimentations non reproductibles en l'état mais des éléments pour mettre en place un apprentissage explicite. André Ouzoulias s'attache pour sa part à la prévention des difficultés en lecture. Ses recherches sur la segmentation des syllabes orales et écrites ont permis la création du « train des mots » un support didactique à destination des GC-CP-CE1. Dans le domaine géométrique, Valérie Barry n'est pas en reste et propose elle aussi des supports didactiques qui articulent les besoins liés aux représentations topologique, projective et euclidienne de la géométrie. Quant à Rémi Brissiaud, l'expérimenté didacticien des maths, il nous rappelle sans doute l'essentiel : qu'il faut se méfier des apprentissages précoces, des techniques apprises de façon mécanique et stéréotypée qui donnent l'illusion de connaissances acquises. « Mieux vaut comprendre et mettre en œuvre des stratégies de haut niveau sur un domaine numérique restreint plutôt que se dépêcher d'enseigner les grands nombres. » Il apparaît donc urgent de laisser aux élèves le temps d'apprendre. ALEXIS BISSERKINE

▶ EN ATTENDANT LES PROGRAMMES...

Quand elle a pu avoir lieu dans de bonnes conditions, la consultation sur les programmes a permis de véritables échanges sur les apprentissages. Parce que parler du contenu amène à redéfinir les objectifs d'apprentissage. Qu'est-il important que les enfants apprennent ? Quelles priorités, quels choix didactiques ? Quels concepts, quelles notions mettre en avant ? Les chercheurs interpellés par le SNUipp ne sont pas en reste sur ces questions. Sur la plateforme dédiée mise en ligne par le syndicat, ils engagent la réflexion en donnant leurs contributions. Et bientôt ce seront les enseignants qui pourront alimenter le débat car leurs analyses et leurs propositions seront également mises en ligne. Le syndicat demande qu'on prenne le temps d'entendre la parole des enseignants et celle de la recherche pour que ces prochains programmes soient inscrits dans la durée. Il demande aussi que des documents d'application et d'accompagnement y soient adossés. Des pistes de mise en œuvre permettant de mieux enseigner mais aussi de mieux apprendre.

Mathématiques

Se réappropriier les petits nombres

Pour Rémi Brissiaud, spécialiste reconnu de l'enseignement des mathématiques au primaire, l'apprentissage trop précoce du comptage se paye au prix fort dans la scolarité. Les procédures complexes qui sont en jeu, d'abord en maternelle, puis au CP, ne peuvent être durablement acquises qu'en donnant toute son importance à l'apprentissage des petits nombres et à la décomposition, sur le long terme et dans une progressivité maîtrisée.

► « ENSEIGNER D'EMBLÉE LE CALCUL »



Florence Suire est pour ainsi dire tombée dans la marmite pendant ses études puisque Rémi Brissiaud était son professeur à l'École Normale. Elle utilise sa méthode dans son CP à Ennery et explique la nécessité de revoir les premiers nombres de manière approfondie en début de CP. « Quand les enfants arrivent en CP, ils comptent très loin (30 ou plus). Mais parfois certains n'ont pas compris les petits nombres. Il faut très vite repérer ces difficultés : cela peut faire illusion un temps mais la construction est impossible. L'idée c'est de les empêcher de compter et de travailler le calcul et la décomposition des petits nombres ».

Florence, en début d'année, va d'abord expliquer cela aux parents qui ne comprennent pas pourquoi leur enfant qui sait compter jusqu'à 30 doit apprendre que $5 = 3 + 2$! Dans sa classe, elle a commencé par décrocher la file numérique car beaucoup s'en servaient pour des activités de comptage. Elle utilise la méthode : des séquences à l'oral, du calcul mental, l'ardoise, beaucoup de jeux. Commencer par raisonner sur le matériel pour finir par imaginer dans la tête. C'est un entraînement systématique pendant toute l'année qui nécessite la construction de repères. Ensuite on introduit les nombres jusqu'à 10, puis les groupements par 10 sous différentes formes. Il faut diversifier le matériel mais les repères sont toujours là, bien installés. Elle a pu faire des comparaisons. « Si cela n'éradique pas l'échec scolaire, certains enfants qui ont des difficultés en maths progressent quand même car cette méthode ne les enferme pas dans le comptage. C'est un outil efficace contrairement au comptage qui est une source d'erreurs, de blocage. Avec cette méthode, beaucoup d'enfants deviennent très performants... ».

3 étapes :

5 objets. J'en sors un.

Combien en reste-t-il sous le gobelet ?



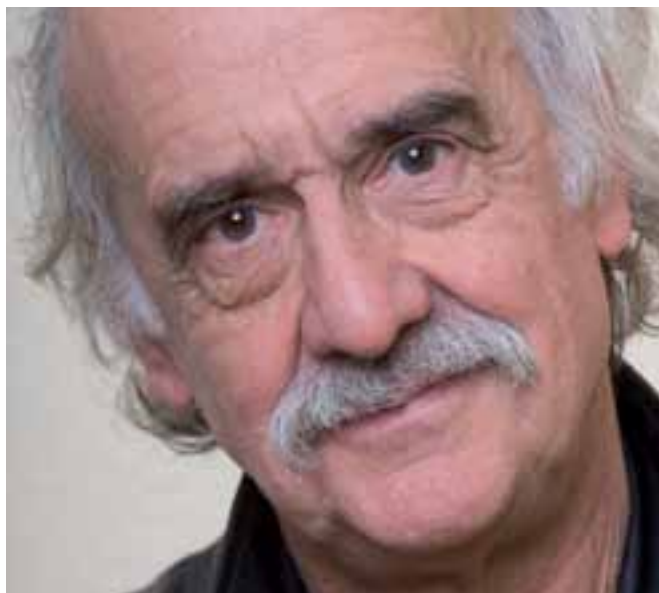
« Comprendre les premiers nombres plutôt que savoir compter loin »

Une étude récente de la DEPP montre qu'en mathématiques, les élèves qui rentrent au CP ont progressé entre 1997 et 2011. Comment l'expliquez-vous ?

RM. Pour interpréter un tel résultat, il faut se reporter aux épreuves utilisées. Elles ont été élaborées en 1997 par des collègues psychologues qui, à l'époque, pensaient que les enfants comprennent précocement le comptage tel qu'il est enseigné par les familles. Ces épreuves évaluent seulement l'habileté à compter dans des contextes stéréotypés. Elles ne permettent même pas d'apprécier une connaissance approfondie des premiers nombres. Aujourd'hui, les chercheurs en psychologie s'accordent pour penser qu'un tel enseignement du comptage, dans un premier temps, fait entrer les enfants dans une mécanique sans signification. Il est presque certain que les mêmes collègues, sollicités en 2011, n'auraient pas construit les mêmes épreuves. Pour faire des comparaisons entre générations d'élèves, la DEPP a besoin de stabilité dans les épreuves utilisées. Malheureusement, dans le cas de cette étude, celles qui avaient été élaborées en 1997 étaient obsolètes en 2011. Pire: elles évaluent le résultat d'un entraînement qui éloigne de nombreux élèves d'une bonne compréhension des nombres. Le plus probable est que les résultats de cette étude soient de « faux bons résultats ».

Quelle distinction faites-vous entre l'apprentissage du comptage qui est fait par les familles et celui qui devrait être dispensé par l'école ?

RM. À l'école, les enfants devraient apprendre les premiers nombres progressivement en s'appuyant



RÉMI BRISSIAUD

Rémi Brissiaud est titulaire d'une maîtrise de mathématiques et d'un doctorat en psychologie cognitive. Il est chercheur au sein du laboratoire Paragraphe (Paris 8) équipe « Compréhension Raisonnement et Acquisition de Connaissances ». Membre du conseil scientifique de l'AGEEM, il est l'auteur de nombreux ouvrages. Dernier paru : *Apprendre à calculer à l'école - Les pièges à éviter en contexte francophone* (Ed. Retz 2013) Il dirige la série « J'apprends les maths » chez Retz.

sur leurs décompositions: 2 cubes, c'est 1 cube et encore 1 cube; 3 cubes, c'est 2 cubes et encore 1 cube ou bien 1 cube, 1 autre cube et encore 1 autre; 4 cubes, c'est 3 cubes et encore 1 cube... Lorsqu'un enfant apprend ainsi progressivement, il apprend que lors d'un comptage, chaque mot prononcé exprime le résultat de l'ajout d'une nouvelle unité: 1 et encore 1, 2; et encore 1, 3; et encore 1, 4. Piaget appelait cette propriété l'additivité du comptage. En revanche, les familles enseignent le plus souvent aux enfants à être attentif à la correspondance 1 mot - 1 objet, ce qui conduit à un « comptage-

« L'ILLUSION DES BONS RÉSULTATS DE LA MATERNELLE. »

numérotage »: « le 1, le 2, le 3, le 4... ». En masquant l'additivité du comptage, cette façon de l'enseigner fait obstacle à sa compréhension.

Vous évoquez 4 points-clés pour améliorer les compétences numériques des élèves. Quels sont-ils ? Pourquoi les avoir identifiés comme tels ?

RM. Les 3 premiers points-clés préconisent d'insister à l'école sur ce que les enfants n'apprendraient pas s'ils ne la fréquenteraient pas: ils n'apprendraient pas à compter comme cela vient d'être décrit, ils apprendraient que $137 = 100 + 30 + 7$ (ça s'entend!) mais ils n'apprendraient pas que c'est aussi $13 \text{ dizaines} + 7$, ils n'apprendraient pas précocement à trouver le résultat de 12

- 9 par une stratégie de complément (le résultat est 3 parce que $9 + 3 = 12$). Pour trouver le résultat d'une soustraction, les enfants découvrent facilement l'usage du comptage à rebours mais pas celui de cette stratégie. Dans le 4^e point, je signale que lorsqu'un enfant échoue à résoudre un problème, il est facile de savoir si cela provient d'une incompréhension de l'énoncé: l'échec, dans ce cas, trouve son origine en amont de la mobilisation de connaissances arithmétiques, il a partie liée avec les connaissances langagières de l'enfant.

Comment se présenteraient des programmes prenant mieux en compte ces points-clés ?

RM. Très souvent, il conviendrait d'aller moins vite mais de mettre d'emblée à la disposition des élèves, des stratégies de haut niveau: il est plus important d'entrer au CP en comprenant de manière approfondie les premiers nombres que de savoir compter loin. Par exemple, comprendre de manière approfondie le nombre 5, c'est savoir que 5 cubes, c'est 3 cubes et encore 2 cubes. Il est préférable de demander aux élèves de faire fonctionner un certain temps la connaissance « 137, c'est 13 dizaines + 7 » dans le domaine des 200 premiers nombres plutôt que de se dépêcher d'enseigner les nombres jusqu'à 1000. Ou d'enseigner l'usage de stratégies de haut niveau pour les soustractions élémentaires ($12 - 9...$), plutôt que de se dépêcher d'enseigner la technique en colonnes à des élèves qui ne font que compter. Plus rarement, mais c'est tout aussi fondamental, il faut aller moins vite pour une autre raison: s'assurer que les élèves ont les connaissances langagières nécessaires au progrès.

PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO

Éducation à...

Comment s'y prendre ?

Éducation à la paix, éducation au développement durable, éducation à la diversité, à l'égalité... La prolifération contemporaine des « éducations à... » interroge les finalités de l'école obligatoire dans ses contenus scolaires mais aussi dans la transmission des valeurs partagées, des gestes citoyens, des conduites sanitaires ou sécuritaires... Pour analyser ce phénomène, Joël Lebeaume fait un détour par l'histoire pour comprendre les enjeux politiques et socio-économiques liés à ces éducations dans leur diversité.



© BILAL / ANSA

► FILLES-GARÇONS : ABCD DE L'ÉGALITÉ

Le projet « ABCD de l'égalité » mis en place à cette rentrée est ambitieux. L'objectif est d'ancrer l'égalité entre les filles et les garçons dans les pratiques des acteurs de l'école. Une fois encore l'école est pointée pour faire cette éducation car la conviction est partagée que c'est dès le plus jeune âge, que s'apprend l'égalité entre les sexes. Comme le décrit Joël Lebeaume, cette « éducation à... » vise le changement de pratiques sociales et leur généralisation à la génération suivante. Elle

fait le pari du changement que, progressivement, les stéréotypes s'estompent et d'autres modèles de comportement se construisent basés sur le respect de l'autre sexe.

Cette « éducation à... » n'est pas nouvelle dans l'école et pourtant, menée le plus souvent par les seuls enseignants militants de la question. Le ministère tente de répondre à une des difficultés pointées par le chercheur : le problème des ressources et de la formation. Depuis cette rentrée le programme « ABCD de l'égalité » expérimenté

dans dix académies prévoit une formation et un ensemble de ressources pour aider les enseignants de primaire à prendre conscience de la force des préjugés et stéréotypes sexistes, y compris dans leurs propres attitudes implicites. Il s'agit de savoir repérer et analyser des situations scolaires productrices d'inégalités entre les filles et les garçons et en tenir compte dans leurs pratiques pédagogiques. 275 écoles élémentaires soit 700 classes sont rentrées dans cette expérimentation qui sera déjà et trop rapidement évaluée en février.



« Des éducations à... penser ? »

Quelle définition donnez-vous aux « éducations à » ?

JL. Les éducations à la paix, à la santé, au développement durable sont autant d'« éducations à » que je définis par opposition aux « enseignements de ». Ce ne sont pas des matières scolaires au sens premier du terme, elles sont souvent implicites au programme et apparaissent au travers de circulaires. Alors que l'« enseignement de » concerne ce que l'on sait déjà, les « éducations à » sont plus de l'ordre de la prospection et visent le changement de pratiques sociales et leur généralisation à la génération suivante. Elles font le pari du changement.

La présence des « éducations à » dans l'école est-elle nouvelle ?

JL. Non, ce phénomène était déjà à l'œuvre dans l'école de Jules Ferry dans une forme d'enseignement moral implicite. A côté de l'enseignement agricole qui traitait les enjeux de la production, se travaillait une éducation à la terre qui visait le maintien de la population rurale. On peut aussi citer l'enseignement antialcoolique. Des enseignements sont devenus des « éducations à » dans les années 60/70. Ce changement de vocabulaire a eu des conséquences sur leur contenu, leur modalité et leur finalité. Si l'« enseignement » se plaçait du côté d'une forme de conditionnement, avec l'éducation il s'est alors agi de faire construire par les enfants les bonnes conduites à généraliser dans une approche plus socio-constructiviste. L'actuelle prolifération de « ces éducations à... » marque une nouvelle modifica-

« ELLES FONT LE PARI DU CHANGEMENT. »



JOËL LEBEAUME

Joël Lebeaume, professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris Descartes, est didacticien de la technologie. Ses recherches concernent l'évolution de l'éducation scientifique et technologique et de ses relations dans l'ensemble des matières et actions éducatives. Il a rédigé l'article « Effervescence contemporaine des propositions « d'éducations à... » Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir » dans le n°50 de la revue Spirale consacré aux « éducations à ». Il est par ailleurs l'auteur de *Comprendre comment ça marche et d'Inventions et inventeurs* chez Nathan.

tion de leur approche et de leurs finalités. Aujourd'hui, elles favorisent l'analyse par les publics scolaires des conduites sociales et leur changement.

Quel est l'enjeu social de ces éducations à ?

JL. Trois mots anglais permettent de mesurer les enjeux de ce phénomène : « empowerment », « accountability » et « commitment ». Le premier fait appel au contrôle de soi. Un exemple : pour éduquer à la santé et lutter contre l'obésité il s'agit de réfléchir sur son alimentation, ses conséquences et de penser à une alternative. L'accountability a à voir avec la responsabilité. L'objectif est de développer des citoyens responsables individuellement et collectivement. Enfin le commitment développe

« L'ÉCOLE A BESOIN DE CETTE UTOPIE. »

de » et pas d'« éducation à ». Au primaire, les professeurs sont très attentifs à ces questions, à la transmission et à la consolidation de ces valeurs. Les enjeux sont plutôt liés à l'âge des élèves. Comment développer l'esprit critique d'élèves de moins de onze ans sur des controverses comme celles liées à l'implantation d'éoliennes par exemple ? Autre question délicate, comment armer les maîtres en terme d'expérience et de contenu ? Les ressources pédagogiques ne sont pas toujours à la hauteur des ambitions.

Le risque n'est-il pas alors de laisser ces questions à d'autres acteurs ?

JL. Le problème n'est pas tant la présence d'autres acteurs sur ces questions au sein de l'école mais celle de la nature du partenariat. Il peut être utile voire bénéfique qu'une personne autre que l'enseignant vienne aborder avec les élèves des questions comme l'éducation à la sexualité ou à la parité. Mais dans ce cas comment faire en sorte que ces éducations ne soient pas juxtaposées aux enseignements scolaires ? Autre problème, cette éducation est souvent proposée par des enseignants convaincus. Il existe peu d'études sur les curriculums en France mais un rapport de l'Inspection générale a montré par exemple que l'éducation à l'environnement au collège depuis près de trente ans était un échec. Faut-il faire comme en Irlande où il existe un temps dédié isolé du reste pour traiter certaines de ces éducations ? Malgré ces difficultés, il me semble que l'école a besoin de cette utopie. Elle mérite une vision large et ambitieuse. PROPOS

RECUEILLIS PAR LYDIE BUGUET

Et pour l'école, quel est l'enjeu ?

JL. La prolifération dont je parle vise le collège qui est organisé comme un ensemble d'« enseignements

Géométrie

Aider à conceptualiser

La géométrie est un domaine disciplinaire difficile à enseigner si on n'a pas analysé avec précision les étapes d'apprentissages des élèves et les dimensions de l'espace géométrique. Valérie Barry, forte de son travail sur les élèves à besoins spécifiques, donne des clés pour dépasser ces difficultés. Un appui théorique qu'elle décline sous forme d'activités destinées aux élèves comme dans la classe de CP de Pascale Ferrari en Seine- et-Marne.



© DR

► DANS LES PAS DE GÉO-MATOU

Dans la classe de Pascale Ferrari à Bourron-Marlotte (77), les séquences de mathématiques ont parfois des airs de répétitions théâtrales. Les CP de Pascale expérimentent depuis le début d'année la méthode qu'elle a développée avec Valérie Barry. Dans le cadre de missions qui correspondent toutes à une compétence mathématique précise, il endossent à tour à tour les rôles d'architecte, comptable, journaliste... aiguillés par de petits personnages qui ont pour nom Monsieur Jevoistoutflou,

Chrono-matou ou Géo-matou. La méthode associe chaque semaine des rituels, des activités de recherche à partir de problèmes mathématiques et l'usage d'un fichier qui permet le réinvestissement écrit. La géométrie prend toute sa place dans la démarche aux côtés des activités de mesure à un rythme hebdomadaire. Pour introduire le cercle, Pascale commence à présenter à ses élèves un tableau doté d'un cadre à la forme circulaire. On s'essaie ensuite au tracé à l'aide d'une attache parisienne et d'un bout de laine. Puis les enfants partent à la

recherche, dans leur environnement, d'objets familiers où ils identifient cette forme avant de se lancer dans la production de cercles à main levée. Une démarche vécue par tous les sens impliquant la gestuelle corporelle. Pascale constate chez ses élèves « une passion pour les séquences de mathématiques et l'absence d'élèves en échec ». Pour elle, « la méthode développe des capacités de réflexion au-delà des mathématiques. » Témoins, ces élèves de CP qui expliquent des concepts à leurs camarades plus âgés le soir pendant l'étude surveillée.



« Des besoins topologiques, projectifs et euclidiens »

Quelle géométrie enseigner à l'école ?

VB. La géométrie, comme toute autre discipline scolaire, nécessite pour son enseignement que le professeur prenne en compte les besoins d'apprentissage des élèves. Dans ce domaine mathématique, j'en identifierais trois. En premier lieu des besoins topologiques, en lien avec la disposition des objets de l'espace ou du plan. En effet, les formes planes et en volume que l'on peut observer à l'école n'existent pas ex-nihilo, elles sont intégrées à un contexte. Répondre à des besoins topologiques consiste à aider les élèves à s'approprier des positions relatives : devant, derrière, à droite de, à gauche de, en contact avec, etc. Ensuite des besoins projectifs, en lien avec la notion de ligne. Cela concerne la distinction entre ce qui est droit et courbe, fini et infini, horizontal, vertical et oblique, ainsi que le fait de pouvoir anticiper ce que va donner un prolongement de droite ou de plan. Enfin des besoins euclidiens, que l'on peut associer aux formes (quadrilatères, solides, etc.) et aux transformations que l'on applique à celles-ci (rotations, agrandissements, réductions, symétries axiales, translations). Il est important que les élèves construisent simultanément un "regard photo" sur la géométrie, par une identification rapide des formes et de leurs propriétés (angles droits, côtés de longueur égale, etc.), et un « regard cinéma », par la capacité à imaginer des modifications opérées sur ces formes : par exemple le déplacement d'un carré, le passage du patron d'un cube au cube en 3D et réciproquement, etc...

Pourquoi cette discipline est-elle nécessaire aux apprentissages ?

VB. Parce qu'elle représente en elle-même un apprentissage. Mesurer des longueurs, évaluer



VALÉRIE BARRY

Valérie Barry est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et agrégée de mathématiques. Elle enseigne dans les formations pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés de l'ESPE de l'Université Paris-Est de Créteil. Elle vient de publier deux guides pédagogiques : *Les rituels Mathé-matous* avec Christine Bonnieu, Paris Hatier 2012 et *Mission Maths*, Paris Hatier 2013.

des distances, tracer des schémas, se repérer sur un plan ou dans un espace environnant, tout cela fait partie des actes quotidiens de tout-un-chacun. Comme la géométrie traverse la vie sociale, il est important qu'elle ait une place réelle à l'école, dès la maternelle. Quand je parle de place réelle, je veux dire : des apprentissages explicites, identifiés dans l'emploi du temps de la semaine, associés à un vocabulaire précis, des manipulations diversifiées et une programmation annuelle.

Comment mettre en place un enseignement de la géométrie efficace ?

VB. Par exemple en articulant la prise en compte des trois types de besoins pendant les séances de géométrie. Quand cette articulation fait défaut, on observe géné-

ralement chez l'élève une certaine pauvreté du vocabulaire géométrique, associé à des représentations partielles, floues ou inexactes au sujet des formes ou transformations géométriques et de leurs propriétés. Concrètement, il existe de multiples façons d'aborder la notion de carré pendant une même séance : réaliser une « chasse aux carrés » dans la classe, en justifiant pourquoi ce que l'on a repéré comme étant un carré en est bien un (approche euclidienne); compléter un segment (vertical, horizontal, puis oblique) tracé au tableau de façon à obtenir un carré (approche projective); placer des formes différentes sur

« LA GÉOMÉTRIE TRAVERSE LA VIE SOCIALE. »

« DES ACTIVITÉS QUI PASSENT PAR LE CORPS. »

un quadrillage et poser des questions du type : « Je suis une forme géométrique placée juste à droite d'un carré. Qui suis-je ? »

Comment aider les élèves les plus en difficulté ?

Il s'agit de cerner des éléments d'observation de ces élèves permettant d'élucider des difficultés de conceptualisation en géométrie, et de proposer des situations d'apprentissage favorisant cette conceptualisation. Il me semble que le fait de distinguer trois types de besoins, topologiques, projectifs et euclidiens, permet d'affiner son regard, à la fois sur les difficultés rencontrées par certains élèves et sur les apprentissages qui sont intéressants pour tout le groupe-classe.

Comment outiller les enseignants peu à l'aise dans cette discipline ?

VB. Les enseignants peuvent s'outiller eux-mêmes en interrogeant sous trois angles les activités géométriques qu'ils préparent pour leurs élèves : peut-on, au cours d'une même activité, introduire des questions en lien avec la position d'un objet par rapport à soi ou la position d'objets entre eux. Des questions sur le prolongement de lignes, la perspective. Des questions sur les propriétés géométriques des formes étudiées et le résultat de transformations qu'on pourrait leur appliquer. Ce type de questions renvoie notamment à des activités qui passent par le corps, la désignation par le doigt, l'exploration visuelle de l'espace environnant, le toucher par le doigt (côté), la paume (surface) ou la main (volume).

PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL

Orthographe

Chercher, expérimenter pour progresser

L'année dernière, à Port Leucate, Michel Fayol parlait de l'acquisition du nombre par le jeune enfant. Cette année ce sont les apprentissages orthographiques qu'il interroge avec la même rigueur scientifique et la même volonté de mettre au service des enseignants les savoirs issus de la recherche. La distinction qu'il établit ici entre les acquis implicites et l'enseignement explicite permet de questionner les processus d'apprentissage.



© NATA

▶ FAIRE L'EXPÉRIENCE DE L'EXPÉRIMENTATION

Quand Michel Fayol suit le travail de deux étudiantes en orthophonie et que celles-ci cherchent des classes support à une expérimentation en orthographe pour leur mémoire de fin d'études, on comprend que des enseignants soient intéressés. Cela a été le cas pour sept professeurs d'école du Puy-de-Dôme qui se sont lancées il y a deux ans dans une expérimentation sur l'enseignement explicite de l'orthographe lexicale. Avec l'aide de la

conseillère pédagogique Pascale Jaulhac (Clermont-Ferrand, Terres-Noires), une petite équipe se constitue et définit de façon très précise un protocole d'apprentissage qui porte sur 33 mots choisis en fonction de leur fréquence et de leur pertinence pour les enseignants. Des séances courtes de 20 minutes sont organisées dans les classes pendant 6 semaines. Les mots sont lus, épelés, écrits, comparés, copiés, tronqués, complétés... Un apprentissage explicite en 15 étapes et une démarche expérimentale rigoureuse avec groupe

témoin, pré et post-tests. Au final les résultats montrent que l'enseignement a été efficace quant à l'orthographe des mots dictés. Une expérimentation positive mais aussi une expérience professionnelle pour les enseignantes concernées qui, selon Pascale Jaulhac, ont trouvé beaucoup d'intérêt pédagogique à débattre avec le chercheur et les étudiantes. « *Celles qui ont conservé le même niveau de classe ont élaboré une adaptation personnelle de ce travail pour l'étude de l'orthographe avec leurs élèves* » précise-t-elle.



« Un enseignement explicite des irrégularités »

L'orthographe française est-elle plus difficile à maîtriser que les autres ?

MF. Oui car elle présente trois types de difficultés. La première c'est que notre langue repose sur un système alphabétique. Mais c'est une difficulté qui est commune à tous les systèmes alphabétiques. La deuxième est liée au fait que nous ne sommes pas dans un système idéal avec 26 lettres et 26 phonèmes. Nous avons entre 32 et 36 phonèmes et, au fil de l'histoire, on a voulu garder les différentes origines de notre langue et les traces de son évolution. L'orthographe des mots ne correspond donc pas à leur forme phonologique. Le mot « beau » a 2 phonèmes mais s'écrit avec 4 lettres. Donc lorsqu'on entend une forme orale, on peut rarement la transcrire directement, la phonologie ne suffit pas et il faut faire appel à la morphologie lexicale. La troisième difficulté, elle, est spécifique au français et porte sur la morphologie flexionnelle, c'est-à-dire les accords. Cette morphologie est muette et les jeunes français ne vont découvrir les marques de la pluralité ou du genre -masculin/féminin- que quand ils vont apprendre à lire et à écrire, au contraire des jeunes espagnols ou allemands qui les ont déjà « dans l'oreille ». Un nouvel apprentissage doit donc avoir lieu et, toute notre vie, il va falloir faire attention à cela.

Quelles formes d'enseignement mettre en œuvre ?

MF. Pour le principe alphabétique, ce n'est pas trop difficile. L'apprentissage de la lecture et celui

« LES ACCORDS, UNE DIFFICULTÉ SPÉCIFIQUE AU FRANÇAIS. »



MICHEL FAYOL

Michel Fayol est professeur émérite à l'Université Blaise Pascal de Clermont Ferrand. Il est également chercheur au Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive (LAPSCO) du CNRS. Ses activités de recherche portent sur l'acquisition, l'apprentissage et l'utilisation des systèmes symboliques écrits : l'écrit, la numération et le dessin. Il a publié en 2013 « L'acquisition de l'écrit » et « L'acquisition du nombre », deux livres dans la collection « Que sais-je ? » aux Presses Universitaires de France.

de l'écriture vont se faire ensemble puisqu'ils reposent tous les deux sur les relations phonèmes-graphèmes. Pour l'orthographe lexicale, c'est plus compliqué. On sait depuis quelques années que lire et déchiffrer entraîne l'apprentissage d'un grand nombre de mots. On apprend donc de façon implicite sans le vouloir. On s'auto-apprend les formes des mots même les plus irrégulières si elles sont fréquentes. Malheureusement cela ne suffit pas car dans certains cas, les formes lexicales posent problème et souvent ce sont des mots très fréquents comme « alors, pendant, maintenant, des » qui sont irréguliers c'est-à-dire non calqués sur la forme orale. On ne peut donc pas se passer d'un enseignement lexical explicite.

En quoi la recherche peut-elle nous aider ?

MF. Elle peut nous aider à trier parmi les techniques d'enseignement celles qui sont les plus efficaces. On s'est aperçu par exemple que l'utilisation de petits trucs de soulignement pour mettre en valeur une graphie irrégulière et attirer l'attention des élèves n'avait pas d'effet positif sur la mémorisation de ces graphies. Les difficultés ne se trouvent pas dans l'encodage mais au niveau de la mémoire qui réorganise ce qui a été vu et encodé à partir des tendances les plus fréquentes. On ne mémorise donc pas des mots mais des fréquences d'apparition de certaines formes. On sait que ce qui fonctionne, ce sont des séances structurées, brèves et espacées, où les élèves sont incités à retrouver par eux-mêmes à intervalles réguliers

tout ou partie de l'orthographe des mots, l'effort de rappel étant un facteur important de l'apprentissage et de sa consolidation.

C'est la même chose pour l'orthographe grammaticale ?

MF. Non, on a montré il y a quelques années, que les accords les plus simples étaient relativement faciles à acquérir pour peu qu'on les pratique assez souvent. En revanche, il y a un domaine qui commence seulement à être exploré c'est celui de la morphologie dérivationnelle, c'est-à-dire les familles de mots, « grand » qui prend un « d » parce qu'on peut faire « grande ». Cette morphologie est sans doute facilitatrice même si on est gêné par les exceptions comme l'absence de « t » à la fin d'« abri » alors qu'on dit abriter.

Il vaut donc mieux enseigner d'abord les régularités ?

MF. L'enfant a tendance à extraire les régularités tout seul, mais il y a de fortes différences entre les individus. Il faudrait donc vérifier que les élèves ont extrait les régularités, les amener à en prendre conscience de façon plus certaine, et, une fois qu'on est sûr de cette installation, alors mettre en place un enseignement explicite des irrégularités.

Tout n'a donc pas déjà été essayé ?

MF. Si les problèmes étaient simples, il y a longtemps qu'il n'y aurait plus d'erreurs orthographiques. Non, on n'a pas tout essayé parce qu'il y a des choses qu'on ne connaît pas encore. Et celles qu'on connaît ne sont pas toujours diffusées comme elles devraient l'être. Pourtant, la recherche apporte de nouvelles données concernant les difficultés et la manière de les prévenir ou de les dépasser.

PROPOS RECUEILLIS PAR ALEXIS BISSERKINE

Langues vivantes

L'apprentissage de l'altérité

Depuis 1998, l'enseignement des langues étrangères a fait son entrée à l'école primaire. Si Marie Ange Dat considère qu'il est judicieux de profiter des capacités d'apprentissage dès le plus jeune âge, elle remet en cause l'efficacité d'un enseignement bâti sur des considérations politiques et trop souvent déconnecté des objectifs à poursuivre dans le domaine des langues. Car le contexte psycho-affectif et l'implication des enseignants sont essentiels comme le montre l'exemple de l'enseignement du français aux primo-arrivants dans la région nantaise.



► ENFANTS ALLOPHONES : UN SOUTIEN INDISPENSABLE

Dans l'académie de Nantes, un dispositif destiné à faciliter l'intégration des enfants primo-arrivants est en place depuis mars 2002. Béatrice Garcia, enseignante en classe d'initiation pour non-francophones depuis 15 ans en est un des rouages essentiels. Changement de cap à cette rentrée 2013 avec la création de l'unité pédagogique pour élèves allophones (UPEAA) qui intervient sur les établissements scolaires du premier et second degré. Plus de classes fermées mais la mise en place d'une intervention complémen-

taire à la scolarisation en classe ordinaire avec l'objectif d'accélérer l'intégration de tous les enfants primo-arrivants quelle que soit leur situation personnelle, sociale et familiale. Béatrice accueille donc individuellement ou par petits groupes les élèves dans un va et vient continu avec leur classe ordinaire référente. « J'utilise la méthode FLE (français langue étrangère) en proposant des ateliers de langage, d'écriture, de théâtre, je varie les supports et travaille beaucoup avec le jeu », précise-t-elle. Le nombre et la provenance des élèves de Béatrice sont étroitement dépendants des

conflits politiques et des problèmes économiques mondiaux « Il est important de les convaincre que le pluri-linguisme est une chance et faire en sorte que l'apprentissage du français ne soit pas une souffrance » souligne Béatrice. « C'est la deuxième année qui est très difficile quand le dispositif de soutien n'est plus là, si les enfants passent ce cap, il réussissent le plus souvent la suite de leur parcours scolaire », ajoute-t-elle, « privés de ce soutien, le risque pour les enfants allophones est de développer une inter-langue utilitariste qui compromet leur aptitude ultérieure à entrer dans l'écrit. »



« Le plaisir doit rester central »

Depuis 1998, on enseigne les langues à l'école primaire. Est-ce une bonne chose ?

MA. D. La science a montré l'efficacité pour le développement des compétences phonétiques des enfants de commencer les langues tôt. Le démarrage de l'apprentissage d'une langue étrangère dès l'école maternelle répond à deux objectifs majeurs. Le premier est l'ouverture aux autres avec la découverte et l'acceptation d'autrui et des ses différences. Une découverte qui se construit d'autant mieux qu'elle est proposée tôt aux élèves. Cette démarche intégrant la dimension culturelle de la langue ne doit pas se limiter à une seule langue. L'école maternelle pourrait être le lieu d'un éveil aux langues et cultures en profitant du fait que les professeurs des écoles n'ont pas la contrainte des textes officiels comme à l'école élémentaire. Le deuxième objectif est de travailler l'oral et l'écoute. Cela se fait d'autant plus facilement que les enseignants sont compétents dans la langue qu'ils enseignent, ce qui est contradictoire avec l'obligation d'une langue donnée. Avant 1998, le libre choix de la langue par les enseignants générerait un enthousiasme et un plaisir partagé qui rejaillissaient sur la pédagogie et les élèves et avait été souligné dans des rapports officiels.

Faut-il viser des compétences précises pour les élèves ?

MA. D. C'est une question qui a été tranchée dans les textes officiels dès 1991. Je ne contesterai pas le choix politique, mais j'y mettrais deux conditions. Comme cet apprentissage commence tôt, dès le CE1, il faudrait qu'il soit accompagné par un éveil aux langues et cultures pour permettre la découverte de l'altérité. La deuxième condition, c'est que les ensei-



© BIRBA / NABA

MARIE-ANGE DAT

Marie-Ange Dat est maîtresse de conférences en sciences du langage à l'Université de Nantes, chercheuse au laboratoire linguistique de Nantes, spécialisée dans l'apprentissage des langues par les enfants et les débutants. Elle travaille actuellement sur l'influence des émotions sur l'acquisition et la perte des langues. Elle vient de collaborer à l'ouvrage : « *Le français comme langue de scolarisation* » Chasseneuil du Poitou CNDP 2012.

gnants chargés de cet enseignement soient à la fois volontaires et compétents en pédagogie et didactique. Sinon, on se retrouve au mieux dans une approche scolaire de la langue qui a déjà démontré ses limites avec l'enseignement traditionnel pratiqué au collège à une certaine époque. On laisse alors de côté le plaisir d'apprendre une langue. Il serait dommage de passer à côté du potentiel d'acquisition des enfants pour un apprentissage structuré mais il ne faut pas oublier l'aspect découverte et plaisir qui doit rester central.

Comment échapper à la prédominance de l'anglais ?

MA. D. La contrainte forte autour d'une langue étrangère unique qui est le plus souvent l'anglais n'est pas mentionnée dans les textes officiels. Pourtant, ils sont souvent

interprétés dans ce sens aussi bien par la hiérarchie que par beaucoup de professeurs d'école. Les enseignants qui sortent de formation sont encore loin d'avoir les compétences et l'appétence nécessaires pour enseigner l'anglais. Au vu des pratiques actuelles, je me demande s'il n'aurait pas été plus bénéfique de faire appel aux ressources linguistiques d'une seule école ou d'un bassin d'écoles. Il me semble qu'en partant du volontariat et des ressources des enseignants, on aurait atteint à minima les mêmes résultats aujourd'hui. Si en surface, les choses semblent réglées, on constate que les choix politiques et organisationnels qui sont faits ne permettent pas d'atteindre les objectifs visés. Un parcours multilingue à l'école primaire serait une solution réaliste et sans doute aussi, voire plus, efficace.

« IL N'EST PAS LOGIQUE QUE LES ALLOPHONES AIENT AUTANT DE DIFFICULTÉS SCOLAIRES. »

Que pensez-vous de l'enseignement bi-langues en immersion ?

MA. D. Les expériences sont rares hormis en matière de langues régionales mais elles mériteraient d'être étendues. Le bilinguisme favorise chez les enfants le développement des possibilités cognitives en langues, y compris la langue maternelle, et pour l'ensemble des apprentissages. Développer ce système serait une bonne chose pour deux raisons : il serait profitable pour tous les enfants, quelle que soit la langue et il permettrait enfin de véritablement apprendre les langues étrangères.

Pour les primo-arrivants, le bilinguisme se révèle parfois un handicap...

MA. D. Le premier levier est d'amener les élèves à mieux considérer leur langue et culture d'origine. Et pour cela, il faut que leur enseignant le fasse aussi. Chacun a en lui un dispositif inné d'acquisition des langues. Il n'est pas logique que les allophones aient autant de difficultés scolaires. Les raisons peuvent être complexes mais bien souvent ces élèves sont en échec parce qu'insuffisamment accueillis et pris en compte comme des personnes porteuses d'une langue et culture importantes. Ce n'est pas un problème scolaire mais plutôt sociétal : les primo-arrivants qui arrivent des États-Unis connaissent rarement de problèmes. Le travail essentiel pour l'enseignant est d'ordre psycho-affectif : accepter et faire accepter les enfants avec leur différence et avec leur langue. PROPOS

RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL



Art et enfance

La lecture en partage pour donner sens au monde

Les Arts offrent des possibilités infinies d'éducation, d'apprentissages ouverts sur des questions aussi importantes et difficiles que la liberté, de contestation de langue par la poésie, de production personnelle avec la littérature de jeunesse...

L'Unesco définit la culture comme «l'ensemble des traits distinctifs qui caractérisent une société». Entendue comme un ensemble de productions symboliques (arts, lois, langage, technique, morale, croyances...) permettant de donner un sens au monde, la culture est bien ce qui nous distingue de la nature et ce qui fonde notre humanité. Quoi de plus logique dès lors qu'une société visant l'épanouissement des générations futures développe la culture pour permettre aux enfants de s'abstraire des contingences et de l'arbitraire en leur donnant les clés de lecture d'un monde qu'ils devront façonner pour se l'approprier. Que nous dit Jean Pierre Siméon (lire pages 46-47), directeur artistique du Printemps des poètes, quand

il explique que la poésie «permet une prise en compte du réel dans sa complexité et dans tous ses états»? Que la poésie, et l'art en général, a toute sa place dans une école «dont l'enjeu fondamental n'est pas que d'instruire mais aussi d'éduquer.»

La poésie vecteur de liberté

La poésie comme vecteur de liberté dans le jeu de désobéissance avec la norme linguistique, explique Jean Pierre Siméon, permettra notamment à l'enfant de «développer son langage singulier et son autonomie dans la langue». Ainsi, le Printemps des poètes offre la possibilité aux écoles d'investir le champ

poétique en s'engageant dans le label «école et poésie» tout en bénéficiant de ressources pédagogiques. L'occasion aussi pour les enseignants de rencontrer des poètes et de bénéficier de moments de formation. La pratique de la poésie à l'école (lire, écrire, dire des poèmes) doit ainsi permettre d'«aller sur des chemins nouveaux et découvrir une lecture inattendue et polysémique du réel» souligne Jean Pierre Siméon. L'œuvre de Rascal offre précisément une lecture inattendue du réel. Yvanne Chenouf de l'association française de la lecture (AFL), revient sur les enjeux de la littérature de jeunesse en passant au crible les albums de Rascal (lire page 54). Parce que leur lecture «entraîne une implication critique» des enfants, parce que Rascal «n'occulte aucun problème», son œuvre le positionne comme écrivain. Yvanne Chenouf

milite ainsi pour que l'entrée dans la littérature se fasse collectivement, parce que «l'être humain se construit par ses relations socialisées». Grâce

**« LA CULTURE EST BIEN
CE QUI FONDE NOTRE
HUMANITÉ. »**



© MHAJ

aux albums, l'enseignant assure l'interaction entre l'œuvre et les élèves, il met en débat son interprétation pour favoriser la construction de leur subjectivité artistique, précisément parce que « les œuvres littéraires proposent des points de vue mais n'apportent pas de solutions » indique Yvonne Chenouf. Des « 3 petits cochons » qui font appel à l'imaginaire et au sens de déduction du jeune lecteur, à « Je t'écris », lettres d'enfants qui expriment leurs sentiments, en passant par « Au monde » qui met la naissance en perspective, Rascal nous offre une œuvre sensible et poétique toujours en prise avec le monde (lire page 56).

Donner sens au monde

C'est précisément ce respect du rapport au monde des enfants qui va leur permettre de grandir explique Joëlle Turin, critique et formatrice en littérature de jeunesse (page 45). La lecture, à condition de ne pas être infantilisante, va constituer une expérience unique qui contribue au développement de l'enfant en lui permettant de « sortir de son point de vue et de se décentrer ». Joëlle Turin, qui organise des sessions de formation sur la base d'albums choisis lors d'observation d'enfants en situation de lecture, estime que la fiction va participer à l'apprentissage du monde par les enfants. Elle revient en particulier sur un ouvrage de Sandol Stoddard (page 46) qui plonge les enfants dans un univers imaginaire divertissant et créateur de sens. En ce sens, la littérature de jeunesse devrait pouvoir retrouver sa place dans les

apprentissages dès l'école maternelle. Un enjeu d'actualité alors que le débat s'ouvre sur l'écriture des nouveaux programmes.

Autre vecteur de divertissement : la bande dessinée. Longtemps considérée comme mineure, la BD est pourtant un support de lecture complexe qui associe étroitement l'illustration au texte et fait appel à des codes spécifiques qui font d'elle le 9^e art. Les élèves de l'école Claude Roy en Charente (page 81) en ont fait l'expérience en participant à un projet annuel de création de BD : scénarii, dialogues, décors, colorisation... Autant de codes culturels et d'outils spécifiques qu'ils se sont appropriés, avec le sou-

tien de la Cité de la BD d'Angoulême. Son directeur, Jean-Philippe Martin (page 80), invite à découvrir le manga qui révèle tout

autant l'histoire récente du Japon que la culture transmédia nippone. D'Astroboy à Naruto en passant par Goldorak, le manga s'est imposé comme une véritable pratique culturelle qui a largement conquis les

nouvelles générations de lecteurs de BD. Autant de nouvelles formes d'expression de la pensée humaine qui, au-delà de leur fonction de divertissement, permettent d'interroger les rapports au monde des jeunes lecteurs tout en leur communiquant le plaisir de lire. VINCENT MARTINEZ

« LA POÉSIE, DANS LE JEU DE DÉSOBÉISSANCE AVEC LA NORME LINGUISTIQUE. »

► DU PAC AU PAC

Créées en 2001, les classes à projet artistique et culturel (PAC) permettent de proposer une expérience artistique et culturelle unique et originale à tous les élèves de la classe. Au-delà des enseignements obligatoires (éducation musicale et arts plastiques) les classes à PAC s'ouvrent à l'architecture, à l'audiovisuel, à la danse, à la littérature, au patrimoine... Fruit du partenariat entre un enseignant et un professionnel de la culture il fait appel à l'initiative des élèves. Ainsi à Reims, le musée St-Rémi n'accueille que les classes dont les enseignants ont construit un projet artistique afin que les ateliers ne se limitent pas à une simple « visite au musée » mais s'inscrivent dans un projet porteur de sens.

En complémentarité, les parcours artistiques et culturels (PAC) ont été inscrits dans l'article 6 de la loi d'orientation de 2013. Si leur contenu est encore en cours d'élaboration, les parcours devraient être le fruit d'une collaboration entre les ministères de la culture (DRAC) et de l'éducation (Rectorats) et avec les collectivités locales. Alors que le CESE (conseil économique, social et environnemental) vient de rendre un rapport préconisant notamment de développer la formation des enseignants, cette inscription dans la loi d'orientation marque la réintroduction de l'enseignement artistique et culturel (EAC) à l'école. L'objectif est de placer l'EAC au centre de l'éducation, de la maternelle à l'université, notamment par la création d'un livret retraçant le parcours artistique et culturel de l'élève.

Poésie

Un air de liberté

Avons-nous vraiment besoin des poètes et de la poésie ? Jean-Pierre Siméon propose des pistes d'actions concrètes à l'école, pour qu'on place délibérément la poésie au cœur du projet éducatif.



► À L'ÉCOLE, LA POÉSIE SE FAIT « LABEL »

Dans le cadre du Printemps des poètes, il y avait le label « ville et village en poésie ». Il y a maintenant celui d'« école en poésie ». Le principe en est simple : classes ou écoles doivent s'engager sur 5 items parmi la quinzaine présentés dans une charte. Des items qui sont surtout des propositions pédagogiques pour faire vivre la poésie dans la classe et la faire rayonner dans l'école et ailleurs. Les enseignants et leurs

élèves peuvent ainsi choisir d'inviter des poètes, d'organiser une brigade d'intervention poétique, de créer des promenoirs poétiques dans l'école ou de participer ... au printemps des poètes en mars 2014. Les classes engagées bénéficient alors du soutien et de l'accompagnement de l'OCCE qui développe cette action en partenariat avec le printemps des poètes. L'association met à disposition des ressources documentaires et pédagogiques, elle peut faciliter les contacts avec les poètes ou

d'autres classes et ainsi favoriser les rencontres et les échanges coopératifs. Elle pense aussi à la formation des enseignants et organise un stage national avec Jean-Pierre Siméon, du 11 au 14 décembre. Pour cette 2e année, l'initiateur du label, Franck Achard de l'OCCE 14, pense bien dépasser les soixante écoles labellisées en 2013.

www.occe.coop/-ad14/pages/ecolenepoesiepag.html
www.printempsdespoetes.com



« La poésie, pour étreindre le réel ... »

La poésie a-t-elle sa juste place à l'école aujourd'hui ?

J.P.S. Non, elle n'y a pas une place suffisante. Elle devrait être au cœur de l'école parce que, à mon sens, elle concentre les enjeux de tous les arts et de tous les gestes artistiques. Elle permet une prise en compte du réel dans sa complexité et dans tous ses états que ce soit la réalité concrète et immédiate, mais aussi la réalité pensée, rêvée, ou vécue dans la sensation. Or la poésie comme les enseignements artistiques, c'est toujours un supplément d'âme, ce que l'on fait après les choses sérieuses. Je ne veux pas qu'on considère ces enseignements comme supérieurs aux autres mais au moins à parité. Il faut apprendre à l'enfant de maternelle à lacer ses chaussures, mais aussi à se mouvoir dans ses songs.

Vous placez la poésie délibérément dans le domaine artistique et pas littéraire...

J.P.S. Les poèmes écrits forment évidemment une part du corpus littéraire, mais la poésie est d'abord pour moi le geste artistique premier. Je cite souvent cette formule du poète Georges Perros « Le plus beau poème du monde ne sera jamais qu'un pâle reflet de ce qu'est la poésie : une manière d'être, d'habiter, et de s'habiter. » Le poème n'est que la concrétisation immédiate dans la langue d'un état humain plus profond et fondateur qui permet l'étreinte du réel. La poésie a donc toute la place à l'école si on admet que son enjeu fondamental n'est pas que d'instruire mais aussi d'éduquer. La transmission de savoir, oui mais

« APPRENDRE À LACER SES CHAUSSURES MAIS AUSSI À SE MOUVOIR DANS SES SONGES. »



JEAN-PIERRE SIMÉON

Poète, romancier, dramaturge, critique, Jean-Pierre Siméon est aussi enseignant. Professeur agrégé de lettres modernes, il a longtemps enseigné à l'IUFM de Clermont-Ferrand. Depuis 2001, il est directeur artistique du Printemps des poètes. Il travaille également au Théâtre National Populaire de Villeurbanne, aux côtés de Christian Schiaretti. Il a publié « Vitamine P » en 2012 chez « Rue du Monde », Il prépare « La poésie au quotidien » pour la célèbre collection du Scénen/Cndp. Le printemps des poètes aura lieu cette année du 8 au 23 mars 2014 et aura pour thème « Au cœur des arts ».

à part égale avec la formation d'une conscience. C'est à dire rendre celle-ci agile, souple, habile, curieuse, ouverte, toujours prête à l'inconnu et au questionnement.

Cela ne place-t-il pas la barre un peu haute pour les enseignants ?

J.P.S. L'enjeu est ambitieux mais il peut se vivre de façon très simple dans la fréquentation si possible quotidienne du poème, dans les essais d'écriture poétique, dans la diction du poème. Il y a des scénarios pédagogiques concrets qui permettent d'assumer cet enjeu. Il faut donner aux enseignants le temps et les moyens pour le prendre en charge. Ils doivent comprendre ce qui se joue dans l'art et qu'il est légitime de se préoccuper de cette éducation de la

langue, la même pour tous. Comment rendre compte de la multiplicité du monde avec une langue médiane et de convention ? Elle est indispensable mais elle écrase le réel. Tout ce qui est en infraction, qui déborde consciemment la norme pour dire du réel ce que la langue officielle ne peut pas dire, il n'y a que la littérature qui l'assume et c'est l'enjeu premier de la poésie. Si les enfants entendent de la poésie de la Petite section au CM2, ils auront un rapport à la langue complètement libéré. Ils pourront s'affranchir de la norme en s'amusant avec insolence de la langue à la suite de Tardieu ou de Hugo. Mais surtout, au delà de la provocation, on donnera la possibilité à chacun d'inventer sa propre langue, de développer son langage singulier et son autonomie dans la langue.

Quels sont les leviers pour changer ce rapport à la poésie ?

J.P.S. C'est bien sûr la formation des enseignants qui doit permettre un travail intime et personnel de restauration du lien avec la poésie et l'art. Car l'éducation des consciences ne se fait pas avec des leçons de morale, cela ne s'enseigne pas comme un savoir, ça se construit. La poésie incite à l'action et passe par l'agir. Il faut lire des poèmes, dire des poèmes, écrire des poèmes, faire l'expérience du poème, faire l'essai d'un regard autre. Pour cela il faut solliciter le répertoire le plus vaste pour échapper aux représentations closes et sortir de notre petit répertoire classique et sacralisé pour aller vers le trésor poétique universel. Il faut aussi s'écarter des faux poèmes qui donnent une fausse idée de la poésie car ils ne supposent pas d'efforts de conscience. Il faut des efforts pour aller sur des chemins nouveaux et découvrir une lecture du réel inattendue. PROPOS RECUEILLIS PAR ALEXIS BISSERKINE

conscience. Car à travers la poésie, on fait entendre des langues diverses, pas des langues étrangères, mais de multiples états de la langue commune. L'oreille prend conscience de l'extraordinaire potentialité de la langue. On apprend la liberté parce qu'on entend d'autres langues que celles de la norme et de la conformité. Les enfants vont le comprendre intuitivement parce qu'ils vont l'entendre et l'éprouver. Ils vont mâcher ces mots, cette langue, cette syntaxe atypiques.

Mais l'enseignant n'est-il pas le gardien de la norme ?

J.P.S. Bien sûr c'est sa mission d'enseigner les normes lexicales, orthographiques et syntaxiques. Mais si on ne fait que ça, on ne dotera les gens que d'une seule

La littérature

Pour faire grandir

Les enfants ont-ils besoin des livres pour grandir? Oui, mais pas de n'importe lesquels! Quand les albums n'infantilisent pas les petits lecteurs mais respectent leur rapport au monde, la lecture contribue à leur développement. Joëlle Turin explore une centaine d'albums à travers cinq domaines évocateurs de la vie de l'enfant, ses jeux, ses peurs, ses questions, ses relations avec les autres et ses sentiments.



© CARINE TURIN ET MARE DERON

► « MON CHAT PERSONNEL ET PRIVÉ »

Parmi la centaine d'ouvrages cités dans son livre, Joëlle Turin en présente un: *Mon chat personnel et privé spécialement réservé à mon usage particulier* par Sandol Stoddard, ill. Rémy Charlip, Ed. MeMo.

La longueur du titre et sa formulation provoquent d'emblée surprise et étonnement. C'est une fable sur la relation qui unit un jeune garçon et son chat. La simplicité du graphisme et la justesse de la mise en page servent un texte où la musique de la langue avec ses sonorités, répétitions, allitérations et rythme soutenu rappellent au jeune lec-

teur les délices des premières caresses verbales de la voix maternelle.

Le texte, répétitif, allant de la joute verbale entre les protagonistes au dialogue apaisé, parfois abondant et soutenu par des capitales noires rigoureuses laisse toutefois l'image exprimer la relation de l'enfant et du chat. Le dispositif en quatre couleurs, jaune pour la page, noir pour le garçon, rouge pour le chat et blanc pour les éléments du décor et la composition des pages soutiennent visuellement le rapport du lecteur à l'histoire et délivrent le message, la liberté individuelle et le respect de l'autre dans toute relation. Ainsi le jeune

lecteur voit se succéder des phases où c'est l'abus de pouvoir qui l'emporte, d'autres où l'éloge de la fuite prend le dessus pour finir par une situation de bonheur et d'équilibre. Il fallait le talent de deux grands artistes, l'illustrateur Rémy Charlip, par ailleurs danseur et chorégraphe, et l'auteur Sandol Stoddard, pour savoir dire l'essentiel en peu de mots, pour parvenir à transmettre un message de manière aussi simple et efficace. Les jeunes lecteurs y trouveront matière à s'amuser, à s'y retrouver, à en tirer peut-être un art de vivre avec les autres tant l'adhésion à l'histoire va de soi.



« Un patrimoine littéraire pour les enfants ! »

Pourquoi avez-vous décidé d'écrire ce livre ?

JT. Si l'importance des histoires dans la vie de l'enfant semble aujourd'hui admise, les pratiques d'appropriation des livres par l'enfant varient. Elles diffèrent au niveau des objectifs poursuivis, des modalités qui permettent un contact précoce et des choix de livres proposés. J'avais à cœur de solliciter une réflexion sur ces médiations en m'appuyant sur une expérience professionnelle basée à la fois sur des observations de jeunes enfants en situation de lecture et sur une fréquentation assidue et une approche comparative des ouvrages « dits » destinés à la petite enfance, de zéro à six ans. Il s'agissait pour moi de transmettre à tous ceux qui partagent le plaisir de lire des histoires avec les jeunes enfants des manières particulières qui ont fait leurs preuves et de montrer en quoi elles participent au développement psychique de l'enfant, à la construction de sa personnalité en tant que petit sujet libre et autonome, à une approche ludique et culturelle des grands artistes qui écrivent pour les petits.

Selon vous, qu'est-ce qui fait grandir les enfants ?

JT. Tous les enfants du monde, hormis un seul - Peter Pan, esprit de l'enfance incarné - grandissent, veulent et peuvent grandir, dans la réalité et dans la fiction. Toute leur vie se tend de ce désir impérieux. Grandir, c'est acquérir une autonomie, exercer sa liberté, affirmer sa capacité à penser, agir et désirer, autant qu'à prendre en compte la pensée des autres, sortir de son point de vue et se décentrer. Les histoires supposent à la fois la capacité d'unifier une multiplicité de faits dans une trame, de s'intéresser à des expériences individuelles s'éloignant plus ou moins d'une réalité empirique, de suivre la trajectoire des



© MIRA / NOIA

JOËLLE TURIN

Joëlle Turin est critique et formatrice en littérature de jeunesse et plus particulièrement dans le domaine de l'album, en lien avec le développement psychique du jeune enfant. Directrice de l'Institut international Charles-Perrault, professeur en sciences de l'éducation, elle participe à de nombreux colloques, assure des conférences, collabore à des revues sur la littérature de jeunesse, assure et organise des sessions de formation. Dernier ouvrage : *Ces livres qui font grandir les enfants* Ed. Didier jeunesse.

personnages, de s'imaginer à leurs côtés, de partager leurs points de vue, de participer au déroulement de leurs actions, de leur emboîter le pas, de faire siennes leurs pensées, leurs questions, leur destin et d'éprouver des émotions. « *Enfants, nous passons notre temps à apprendre sur le monde et à imaginer d'autres univers* » dit Alison Gopnik : le monde de la fiction participe à cet apprentissage et à cette ouverture des horizons.

Qu'est-ce qui vous a guidé dans le choix des livres ?

JT. Si tous les enfants aiment les histoires, toutes les histoires ne s'intéressent pas aux enfants de la même façon et toutes n'invoquent pas à une communion avec les textes et les images. Les choix d'albums ont été décidés à la

suite d'observations d'enfants en situation de lecture, de leurs propres choix au milieu de livres proposés, des caractéristiques de l'enfance et surtout de leur dimension esthétique, de leurs qualités de raconter, de prendre l'enfant en compte, lui et ses goûts, ses questions, ses centres d'intérêt, ses manières d'être et de vivre. Il s'agissait d'offrir une diversité d'approches, de styles, de thématiques avec l'idée que le jeune lecteur finirait par trouver le livre qui lui convient et qu'il l'interpréterait en fonction de ses préoccupations, de son vécu, de

« LE LIVRE UN TRAIT D'UNION ENTRE L'ENFANT ET L'ADULTE. »

sa culture. « *Ecouter la littérature* » dit Thomas Pavel, c'est se laisser aller pour qu'une certaine confiance, une certaine détente, une espèce de familiarité s'établisse entre le lecteur et l'œuvre. Il convenait alors d'éviter des livres trop explicatifs, à visée strictement éducative pour privilégier des ouvrages ouverts, ludiques, pratiquant les ellipses, les non-dits, provoquant des perplexités, voire une intranquillité, non dans sa dimension d'angoisse mais celle d'attention aux autres, aux petits et grands événements, tout en aiguisant constamment la curiosité.

Dans les nouveaux programmes pour l'école, quelle place pour la littérature de jeunesse ?

JT. S'il y a place pour la littérature de jeunesse dans les nouveaux programmes, elle pourrait se situer dans l'idée de permettre aux enfants de gagner en familiarité avec les univers fictionnels et de les aider à construire un patrimoine commun en leur faisant éprouver le côté aventureux de la lecture et l'intimité des rapports entre le lecteur et les œuvres. Les lectures à haute voix dans des dispositifs permettant à chaque enfant de se sentir individuellement concerné en tout petits groupes, position de côte à côte, libre choix des enfants, liberté de participer ou non à la lecture, attention bienveillante portée à chacun, commentaires valorisants, peuvent grandement faciliter cet objectif. La lecture devient un objet de partage et le livre un trait d'union entre l'enfant et l'adulte, entre l'auteur et son lecteur. PROPOS RECUEILLIS PAR GINETTE BRET

« GRANDIR... POUR SORTIR DE SON POINT DE VUE ET SE DÉCENTRER. »

À l'école de la BD

Les élèves planchent sur les bulles

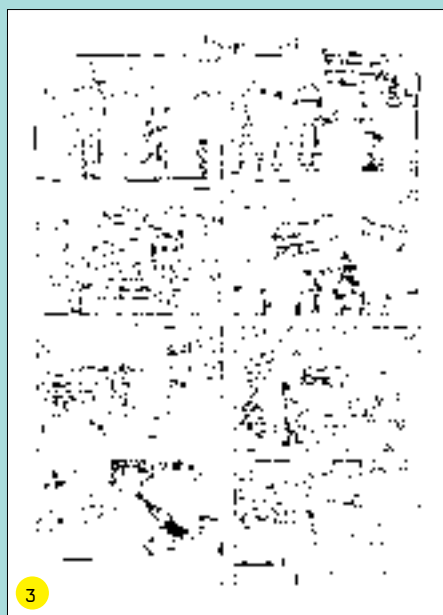
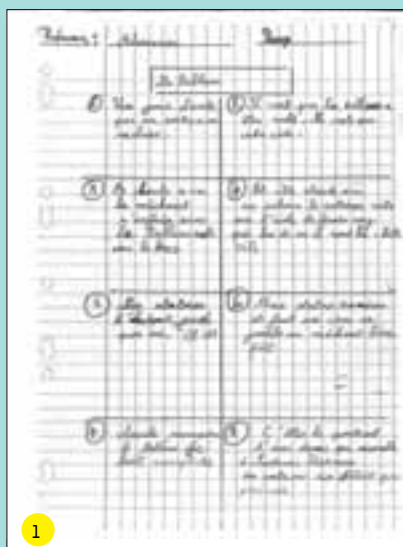
L'école élémentaire Claude Roy de St-Yrieix en Charente regroupe 10 classes. L'an dernier, l'équipe pédagogique a souhaité fédérer les élèves autour d'un projet commun sur la bande dessinée. A l'aide de la CIBDI, trois classes entament ainsi leur voyage au cœur de la BD, un écrit apprécié des enfants mais souvent peu exploité. Et pour cause, c'est un travail de longue haleine qui repose sur la transdisciplinarité et fait appel à des compétences peu exploitées à l'école.



C'est un projet qui a impliqué 85 élèves issus de trois classes de cycles 3 dans différents domaines d'apprentissage (expression écrite, arts visuels, Tice...) tout en faisant appel à de nombreuses compétences (travail en équipe, créativité...). L'équipe pédagogique a saisi l'opportunité de la proximité de la Cité internationale de la bande dessinée et de l'image (CIBDI), située à Angoulême, pour se lancer dans un projet annuel et créer

une bande dessinée. « Bien que très coûteux en temps, ce projet interdisciplinaire a généré une forte motivation chez les élèves qui se sont attachés aux personnages, se sont impliqués, ont pris des initiatives et ont partagé une expérience inédite » souligne Catherine Moret, enseignante en CM2. Après avoir élaboré les différents personnages, les élèves se lancent dans l'élaboration de croquis. Collectivement, ils sélectionnent les meilleurs puis trouvent des caractéristiques et des accessoires pour donner vie à leurs per-

sonnages : Claude le héros (en hommage à l'écrivain Claude Roy qui a donné son nom à l'école), est flanqué d'un ange gardien (Fantôroy) qui l'accompagne et l'aide dans ses choix. Le « méchant », a aussi son adjuvant, Fantôdiable. « Des personnages doubles qui permettent de créer des interactions et ainsi de favoriser l'émergence du ressort comique » expliquent les enseignants de la classe de CE2-CM1, Karl Tou-taud et Aurélie Bossant. Et puis viennent les personnages secondaires : Tressou-nette, la camarade de classe de Claude,



5 ÉTAPES

- scénario 1
- découpage 2
- encrage 3
- couleur traditionnelle 4
- couleur numérique (voir page suivante) 5

Fango, l'animal de compagnie, Supercat le super-héros, et bien-sûr Mme Petsec l'institutrice... « Dans la création des personnages comme dans l'élaboration des scénarii, il a fallu éviter l'écueil du plagiat » modère toutefois Catherine.

Un gag par planche

Ce travail de construction des scénarii et des dialogues a constitué une part importante du travail expliquent les enseignants, d'autant qu'il s'agit d'une bande dessinée humoristique fonctionnant sur le principe d'un gag par planche. « Il fallait prendre cette dimension en compte : trouver un élément qui fasse rire le lecteur et l'intégrer comme chute dans le scénario » précise Caroline Duchez, maîtresse de CM1. La relecture des planches a constitué une étape importante pour juger de la cohérence de l'histoire, de la compréhension du gag

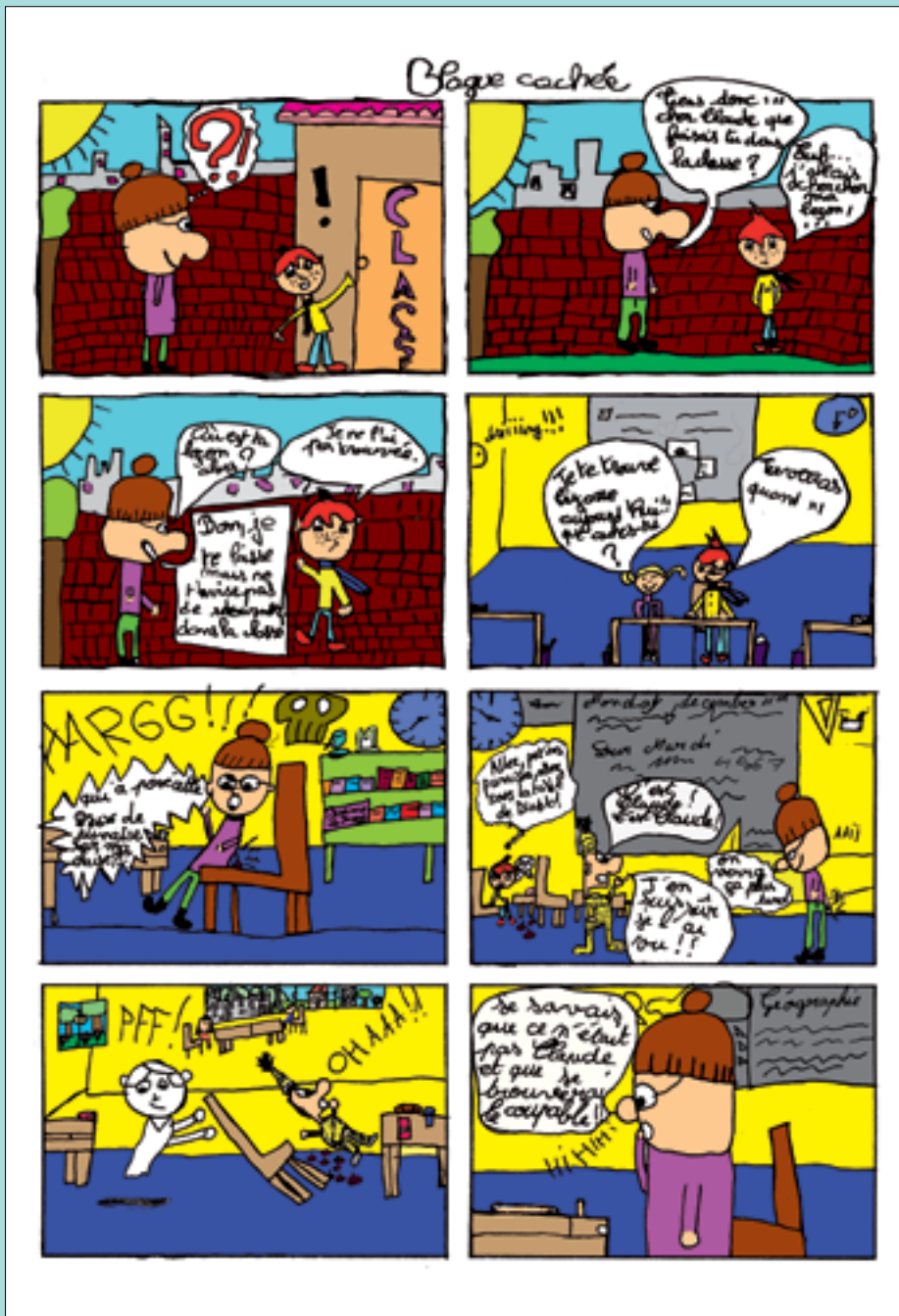
et de la mise en correspondance texte/images. « Cette étape permet aussi d'étudier ce que peut être une ellipse et de former à mieux des esprits à construire une pensée logique » développe Catherine. En binôme, les élèves s'appliquaient, une fois le scénario rédigé, à le découper vignette par vignette pour qu'il tienne sur une seule planche. Ce travail spécifique a pu être mené à bien grâce à l'intervention d'Elisa Laget, médiatrice culturelle de la CIBDI en charge de l'accompagnement des projets avec les écoles : vocabulaire spécifique (onomatopées, bulles, planches, vignettes...) et techniques de l'image (gros plans, vue d'ensemble, décors...). Pour faire entrer les élèves dans l'univers de la création de BD mais aussi leur apporter des éléments techniques

propres au 9^e art. Car ensuite Elisa Laget est intervenue sur la partie « colorisation ». Dans un premier temps, les élèves ont utilisé la technique de l'aquarelle mais sont ensuite passés à la colorisation numérique, « ce qui a permis une appropriation des

« IL A PERMIS DE RACCROCHER AUX APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES QUI ÉTAIENT EN DÉCALAGE. »

outils numériques et a offert un rendu plus professionnel » indique Catherine Morel. Et l'an dernier, deux planches ont été primées par un concours de BD. Malgré les coûts importants d'impression d'une BD, tout ce travail a finalement été imprimé et publié sous la forme d'une revue A4 brochée. « C'est un projet de longue haleine, mais

il a permis de raccrocher aux apprentissages des élèves qui étaient en décalage et qui ont su s'investir, voire vraiment se démarquer avec un réel don artistique » conclut Karl Toutaud. VINCENT MARTINEZ



5

Quelles sont les racines du manga dans la culture nippone ?

JPM. Manga peut se traduire par « dessin caricatural ». Dès le 19^e siècle, le peintre Hosokai, célèbre dans le monde entier pour ses peintures du mont Fuji, a réalisé de rapides dessins narratifs qu'il a appelés manga. Les caricatures politiques publiées dans les journaux vont ensuite s'appeler des mangas. Et juste avant la 1^{re} guerre mondiale, ce sont les « BD primitives » destinées aux jeunes qui vont prendre ce nom.

La tradition franco-belge de BD de jeunesse est très axée sur l'humour. Retrouve-t-on ce phénomène dans les mangas ?

JPM. La dimension humoristique est concomitante de la production de la BD jeune public. Dans le monde entier on observe le même phénomène : l'essor au 20^e siècle d'une BD jeune public avec une dimension humoristique et « éducative ». En France,

« L'ESSOR AU 20^e SIÈCLE D'UNE BD JEUNE PUBLIC AVEC UNE DIMENSION HUMORISTIQUE ET ÉDUCATIVE. »

un personnage comme Bécassine est à la fois amusant et il vise à enseigner des conduites aux jeunes filles... Au Japon, dès les années 20, les « yonkoma » sont des histoires très courtes, en 4 cases, proches du strip, comportant une chute humoristique.

Leur développement est lié à un contexte particulier...

JPM. C'est après la 2^{nde} guerre mondiale que le manga va véri-



« Manga, vous avez dit manga? »



© MIRA / N&S

JEAN-PHILIPPE MARTIN

Jean-Philippe Martin est directeur de l'action culturelle de la Cité internationale de la bande dessinée et de l'image d'Angoulême. Diplômé des études approfondies en communication art et spectacle, critique de bande dessinée, il a collaboré à de nombreuses revues spécialisées et contribué à la rédaction de plusieurs ouvrages. Ce passionné de BD revient sur le phénomène manga qui a inondé le marché français ces dernières années, notamment en raison du développement de la culture « pop asiat ». Véritable socle culturel nippon, le manga a désormais acquis en France une place à part entière dans le 9^e art.

tablement se développer sous sa forme actuelle. Après-guerre, le Japon, traumatisé, est placé sous la tutelle des USA. La « culture du vainqueur » va s'imposer et alimenter l'imaginaire des auteurs. Osamu Tezuka, le père du manga moderne, commence à publier en 1946 des récits longs inspirés de la littérature européenne et emprunts d'une esthétique à la Disney, avec des dessins plus « ronds » et dynamiques. Son premier ouvrage, « l'île au trésor », obtient un succès populaire quasi

immédiat.

On associe souvent le manga aux dessins animés. Pourquoi?

JPM. A la fin de la guerre le Japon n'a pas de budget militaire et tous ses efforts de reconstruction vont se tourner vers l'électronique, l'informatique, la robotique, les télécommunications, la télévision. Comme aux USA, la télévision va arriver massivement dans les foyers nippons au milieu des années 50. C'est le début de l'âge d'or du cinéma d'animation pour la télévision dont Osamu Tezuka va être l'un des principaux contributeurs avec notamment le célèbre « Astroboy ». A cette époque, le manga et les séries pour la télévision connaissent un essor com-

parable et le passage de l'un à l'autre se fait naturellement. Et les producteurs peuvent être des fabricants de jouets comme Bandai qui a produit le célèbre Goldorak. Cette culture « transmédia », vraiment propre au Japon, perdure encore et s'est élargie avec le temps, aux jeux vidéo notamment.

Les jeunes lecteurs de BD ont désormais une vraie culture manga : c'est nouveau ?

JPM. La France est le deuxième consommateur de manga au monde, derrière le Japon. Il représente 40% du chiffre d'affaire de la BD française. D'abord diffusés de manière « confidentielle » dans les années 1970, le manga et l'es-

« LA FRANCE EST LE DEUXIÈME CONSOMMATEUR DE MANGA. »

thétique japonisante connaissent un succès énorme avec les années « Club Dorothée » et l'introduction massive des dessins animés japonais comme « Akira » ou « Dragonball » qui seront ensuite publiés. Cette période va forger la culture « pop asiat » de toute une génération. Ce phénomène culturel ne va cesser de s'amplifier, notamment parce que les ados détiennent quelque chose qui échappe aux adultes.

On a parfois la représentation de scénarii et illustrations violents. C'est exagéré ?

JPM. Avec la massification du manga, les adultes ont très vite exprimé leur suspicion : BD violentes, mal écrites... La forme de l'expression, des traits de mouvement, le dynamisme du manga peuvent laisser un sentiment de violence pour un lecteur non

« LES ADOS DÉTIENNENT QUELQUE CHOSE QUI ÉCHAPPE AUX ADULTES. »

averti. C'est essentiellement l'effet de nouveauté qui fait peur. La commission issue de la loi de 1949 sur les publications de jeunesse n'a d'ailleurs interdit que quelques mangas qui étaient en réalité destinés à des adultes...

Y-a-t-il une désaffection pour la BD classique ?

Il y a plutôt une approche segmentée car les lecteurs de manga ont souvent un intérêt exclusif pour cette culture. Une récente étude du lectorat de la bande dessinée montre que les principales tranches de lecteurs de BD sont les 11-14 ans, suivis des 7-10 ans. L'étude montre que la lecture constitue une vraie pratique culturelle chez les jeunes et que le manga y tient une place importante. Les 7-10 ans regardent à la TV des séries

« LES PRINCIPALES TRANCHES DE LECTEURS DE BD SONT LES 11-14 ANS, SUIVIS DES 7-10 ANS. »

comme « Naruto », « One piece » ou « Fairy tale », puis les achètent ensuite en support papier...

Le manga, c'est que pour les jeunes ?

Ce qui caractérise le manga c'est la segmentation de son lectorat. Il existe des mangas pour les jeunes filles, les jeunes garçons, les femmes au foyer, les trentenaires, les seniors les ados, les homos... Il existe même des mangas pornos, politiques ou culinaires!

PROPOS RECUEILLIS PAR VINCENT MARTINEZ

« LE PASSAGE DE L'UN À L'AUTRE SE FAIT NATURELLEMENT »

Littérature de jeunesse

Étude d'un auteur

Yvonne Chenouf a étudié l'œuvre de l'auteur et illustrateur Rascal qui parle moins du monde que des manières de parler du monde. D'emblée le lecteur est mis en demeure d'interpréter, d'échanger, de penser, d'engager son expérience de la langue et des images pour faire advenir un sens en gestation. La lecture littéraire à l'école apparaît alors comme une pratique conceptuelle et collective nourrie de sensibilité particulière.



► LA LITTÉRATURE AU CŒUR DE L'ÉCOLE DE MIRADOUX

Dans la petite école primaire de 4 classes de Miradoux (Gers), la littérature a sa place au cœur des apprentissages. Chaque période de trois semaines, tous les élèves de l'école sont invités à emprunter un parcours de lecture autour d'un auteur ou d'un thème. Un projet collectif rendu possible par la stabilité d'une équipe motivée qui a mis en place une bibliothèque centre documentaire (BCD) et fait de chaque classe un lieu d'échange collectif avec l'installation de coins regroupements.

Dans la classe de Lucie Boué en ce moment, ce sont les «histoires pressées» de Bernard Friot qui retiennent l'attention des élèves. Avant de plonger dans le livre, les enfants sont invités à faire part de ce qu'ils savent déjà, de ce qu'ils imaginent à partir du titre, de la couverture. Puis, par groupes, ils vont explorer plus avant l'œuvre, en dégagant les caractéristiques du type d'écrit choisi, en l'occurrence un recueil de nouvelles humoristiques, en étudiant les ressorts comiques propres à l'auteur, le registre de langue qu'il utilise.

Un travail qui se terminera par une mise en commun permettant d'organiser les nouvelles connaissances et une production qui pourra être un écrit utilisant les ingrédients de l'écrivain, un projet d'affiche ou une lettre à l'auteur. Pour Lucie les effets de cette démarche sont sensibles, «les élèves lisent plus, fréquentent les lieux de lecture et y amènent leur parents, les retours du collège sont bons. De plus, le travail commun à toute l'école facilite et nourrit les échanges de tous les élèves autour de la littérature».



« Rascal, un lascar qui trompe le lecteur »

Pourquoi le choix de Rascal ?

YC. L'association française pour la lecture (AFL) dont je fais partie a créé en 1974 les bibliothèques centre documentaire. Les BCD ont très vite échappé au projet initial qui était moins de promouvoir la littérature de jeunesse que de mettre à disposition des enfants tous les types d'écrits. Les deux axes fondateurs de la BCD étaient d'appréhender la lecture comme un projet nécessitant de mettre à disposition des lecteurs des écrits de toute nature et de faire percevoir que derrière les écrits, on trouve des points de vue que l'éducation doit apprendre à repérer. Pour l'AFL, le lecteur n'est pas quelqu'un qui recueille le sens. Il est dans une activité de coopération au sens dans laquelle il apporte 80 % d'informations pour en retirer 20 %. L'idée est donc d'avoir des textes lacunaires qui ne disent pas tout et qui favorisent le travail d'interprétation du lecteur. C'est la première chose qui m'intéresse chez Rascal. C'est un auteur qui utilise les écritures elliptiques, les métaphores, qui propose des fins ouvertes et qui travaille avec des illustrateurs qui ont la même approche que lui. Il suscite ainsi chez les enfants une lecture qui entraîne de leur part une implication critique.

Quelles sont les autres particularités de son travail ?

YC. Rascal met les enfants face à une stylisation de la vie qui n'occulte aucun problème. Les sujets comme la guerre, le racisme, la mémoire, la violence de la vie, la misère sont abordés sans trucs. C'est aussi quelqu'un qui utilise une grande diversité d'écrits. Il ne se cantonne pas aux récits et aux albums. Il a fait des carnets de voyage, de la poésie, des aphorismes, des romans et montre ainsi aux enfants qu'il y a



© BILAL / ANJA

YVANNE CHENOUF

D'abord institutrice, Yvonne Chenouf a travaillé pendant 20 ans à l'Institut national de la recherche pédagogique dans l'équipe de Jean Foucambert, puis a enseigné en tant que professeur de français à l'IUFM de Créteil (Site de Livry-Gargan). Yvonne Chenouf écrit des articles et participe à des conférences sur les domaines croisés de la lecture et de la littérature à l'école. Elle anime la rubrique « Des enfants, des écrits » dans *Les Actes de Lecture*, revue de l'Association Française pour la Lecture dont elle est un membre actif (www.lecture.org).

plusieurs façons de parler des mêmes choses

L'enseignant doit donc être attentif aux auteurs ?

YC. Oui, il y a des auteurs qui racontent des histoires, il y en a d'autres qui écrivent. S'il y a un travail sur l'écriture conséquent, alors le travail de lecture suivra. Les enfants ne peuvent rendre que ce qu'on leur a donné. Trop d'albums sont construits mécaniquement avec un début, un milieu et une fin à l'aide d'une oralité transcrite sur papier qui n'est ni de l'oral ni de l'écrit. On apprend alors à lire aux enfants avec des textes qui ne demandent pas de stratégie complexe mais seulement de décoder et recoder. A l'opposé, Rascal qui est un lascar, anagramme de son nom,

trompe ses lecteurs et montre bien que la littérature est un mensonge.

Faire de la littérature une activité de classe collective n'est-il pas paradoxal ?

YC. Chacun avance avec ses convictions. Moi je pense que tout est socialisé et que l'être humain se construit par ses relations sociales. La littérature intime et solitaire est le résultat d'un long travail interactif. La lecture est avant tout la rencontre entre un livre, un auteur et des lecteurs ; c'est ce trio que l'enseignant doit mettre en place. En classe, on va déjà mettre le sens en débat ce qui va conduire chaque enfant à exprimer sa subjectivité en disant ce qu'il a compris, retenu du texte. Comme on est en littérature, il n'y

« EN CLASSE, ON VA DÉJÀ METTRE LE SENS EN DÉBAT. »

a pas un sens, mais un miroitement du sens, il ne peut donc y avoir de questionnaire de compréhension mais plutôt une confrontation d'interprétations.

Dans un monde envahi par les nouvelles technologies, la littérature a-t-elle toujours sa place à l'école ?

YC. Le goût pour la littérature demeure si on en juge par le succès des éditeurs. Le fait est que la télévision, une certaine forme de cinéma réorientent le goût des gens vers des choses immédiates et simplistes. Face à cette volonté des marchands, l'école doit conserver son rôle émancipateur. C'est le lieu des langages et l'abstraction. Si l'oral est l'arithmétique, la langue écrite est l'algèbre du langage et on a besoin des deux. Comme le disait Bourdieu, la littérature est le meilleur outil d'exploration de la vie. Pour revenir à Rascal, c'est un auteur qui a une grande culture du travail, on trouve dans son œuvre des ouvriers, des artisans, des chauffeurs routiers... Mais il n'y a pas d'usine, pas de collectif, ce ne sont que des travailleurs individuels. Ce qui va être intéressant avec des enfants, c'est de questionner cette vision pleine de bons sentiments « de gauche » mais qui n'interroge pas le système qui permet que les choses soient là où elles en sont. Les œuvres littéraires proposent des points de vue mais n'apportent pas de solutions. Pour aller plus loin, on pourra proposer aux enfants d'autres types d'écrits qui décrivent dans quelles conditions réelles travaillent les personnages de Rascal. PROPOS RECUEILLIS PAR

PHILIPPE MIQUEL

Le lascar à l'œuvre

DOSSIER



Aperçu de l'œuvre sensible et poétique de Rascal, toujours en prise avec la vie dans ce qu'elle a de plus beau et parfois de plus dur.

MARYLIN ROUGE

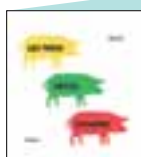
ILLUSTRÉ PAR LOUIS JOOS



Marylin, c'est le prénom de la tante de petit Paul. Mais tonton Michel, son mari chauffeur

routier passe plus de temps avec Marylin Rouge, son camion. Ce matin, petit Paul part pour l'Espagne dans le camion de son oncle qui a accepté de l'emmener. Un voyage au goût de liberté, aux couleurs de l'Espagne, au son de la poésie de Verlaine et de Rimbaud et qui se terminera sur la plage de Madrid, qui, comme chacun sait est au bord de la mer.

LES TROIS PETITS COCHONS



Une version minimaliste, graphique et colorée du conte de Charles Perrault qui

fait appel à l'oeil, à l'imaginaire et au sens de la déduction du jeune lecteur.

COMME MON PÈRE



ME L'A APPRIS
Chez les Inuits, comme dans

beaucoup de peuples, les petits garçons apprennent, la vie, la chasse la nature en posant leur pas dans le pas de leur père. Quoique...

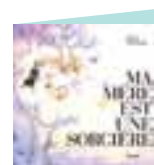
AU MONDE



Venir au monde, c'est se construire dans la parole, le regard et l'affection des siens pour devenir quelqu'un d'unique.

MA MÈRE EST UNE SORCIÈRE,

ILLUSTRÉ PAR NEIL DESMET



Adopter un enfant, c'est pas facile surtout pour une sorcière! Et les

pouvoirs magiques parfois ne servent à rien. Mais chacun aspire au bonheur, les petites filles aveugles et les sorcières solitaires aussi.

UNE FIN DE LOUP



La collection de DVD réalisée par l'AFL et intitulée « Des lecteurs à l'œuvre »

montre des enfants confrontés à une œuvre littéraire volontairement trouble. Ici l'album *Ami-Ami* de Rascal et Stéphane Giret donne l'occasion à des élèves de CM1 de confronter leurs hypothèses et leurs interprétations. Un travail rendu possible par le dispositif précis et léger mis en place par l'enseignante. Vraiment amis: le loup et le lapin? Ne comptez pas sur Rascal, invité par les enfants, pour donner si facilement la réponse.

EN 2000 TROP LOIN



Huit ans pour un petit garçon, c'est l'âge d'écraser les fourmis, de hausser les épaules, de

sauter dans les flaques d'eau, de faire des fautes d'orthographe. Huit ans à attendre son papa enfermé derrière des grands murs, c'est tellement long qu'on n'a pas envie de compter.

JE T'ÉCRIS



Des lettres d'enfants petits et grands pour dire l'amour, la peur, la colère, l'espoir, la tendresse.

Des lettres pour dire la vie.

BIOGRAPHIE

Rascal est né en 1959 à Namur en Belgique. Après avoir travaillé dans la publicité, réalisé des affiches pour le théâtre, et fait plusieurs métiers, Rascal choisit de se consacrer aux livres pour enfants. A la fois auteur et illustrateur, il écrit le plus souvent des histoires pour d'autres artistes. Il a signé une centaine de titres dont un nombre important dans la collection Pastel de l'école des loisirs



La maternelle, en quête d'équilibre

Cycle complet en trois ans, nouveaux programmes, la rentrée 2014 devrait marquer une étape nouvelle pour l'école maternelle... à condition de prendre en compte les dimensions multiples de cette petite école et les conditions d'accueil spécifiques à l'âge des enfants.

Ce fut la bonne nouvelle de la rentrée. Une étude de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) montre qu'entre 1997 et 2011, le niveau des élèves à l'entrée au CP s'est largement amélioré en phonologie, pré-lecture, écriture, numération... et ceci quel que soit le milieu social. L'importance de l'école maternelle est ainsi rappelé et c'est tant mieux. Mais, pour autant, il ne faudrait pas se réjouir trop vite et mettre sous le bois-

seau les difficultés auxquelles l'école maternelle est aujourd'hui encore confrontée. Le rapport de l'IGEN paru l'an passé et les questions sur les formes scolaires et les contenus de cette école - qui parfois se veut trop grande et faire trop vite - restent d'actualité. L'étude de la DEPP en est d'ailleurs un indice. En effet,

les compétences évaluées font surtout appel à des activités d'entraînement nécessaires mais pas suffisantes pour que les élèves développent toutes leurs capacités. Le langage oral, grande priorité de la maternelle, les compétences sensorielles, motrices, culturelles, la socialisation, qui se travaillent à travers le jeu, les manipulations, les activités de découverte, les rencontres avec les albums de littérature de jeunesse... ne

sont pas évalués par cette étude. Or, ces activités permettent aux enfants de développer leur langage et leur compréhension qui sont incontournables pour devenir un bon lecteur.

« POUR LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS, LA PETITE ÉCOLE, LIEU D'APPRENTISSAGE PREMIER, AUX DIMENSIONS COMPLEXES EST PRIMORDIALE. »



Écrire mais aussi jouer à faire semblant, un équilibre savant

Cet équilibre entre ces différentes dimensions de l'école maternelle est sans doute l'enjeu essentiel des nouveaux programmes actuellement en réflexion et d'une formation à la spécificité des maternelles qu'il est indispensable de relancer. Et l'université d'automne illustre parfaitement ce défi. Mireille Brigaudiot, maître de conférences en sciences du langage et ancienne formatrice en IUFM, invite les enseignants à réinvestir les activités symboliques sur le cycle «maternelle» en continuum. L'activité du faire-semblant est pour la chercheuse la base des futures activités abstraites. Et elle regrette la rupture entre la classe des PS où «les deux-trois ans jouent librement» et celle de GS «conçue comme un petit CP». Pour elle, ces activités sont nécessaires même pour les grands pour ne pas perdre «ceux qui, en sont encore à simuler des actions avec des objets».

Ces activités n'invalident en rien celles tout aussi nécessaires de travail sur la phonologie dès la GS. Pour André Ouzoulias, ancien formateur en psychopédagogie, il faut viser une compréhension de l'idée de graphophonologie à l'entrée au CP pour tous les élèves. Pour lui, si «on vise d'emblée le niveau des relations graphèmes-phonèmes, on marginalise au moins 20 % des enfants». Il préconise donc de travailler sur des unités plus accessibles comme la syllabe orale et pour cela, d'écrire car cette activité «dissipe le brouillard et éclaire le paysage». Ces contenus d'apprentissage influencent les formes scolaires à mettre en place. Retour des coin-jeux, travail individuel. Les rituels, forme iconique de la maternelle, sont aussi aujourd'hui l'objet d'une réflexion. Catherine Dumas, IEN chargée de mission maternelle dans le Gard, questionne cette habitude devenue peut-être routinière. La régularité, la répétitivité procurent aux enfants une sécurité affective. Pour autant, l'inspectrice interroge : «si les rituels sont liés à des procédures systématiques et dénuées de sens, qu'apprennent les enfants?»

▶ ET LES MOINS DE 3 ANS

D'après l'enquête de rentrée du SNUipp-FSU, 307 postes ont été créés à cette rentrée pour la scolarisation des moins de 3 ans notamment dans les zones de revitalisation rurale et d'éducation prioritaire. Ce dispositif inscrit dans la loi est envisagé comme un levier pour la réussite scolaire des enfants de milieux défavorisés mais ce levier ne sera actionné dans tous les départements loin s'en faut ! Près de deux tiers des départements ne consacrent aucun moyen à ce dispositif. Quand on sait que les taux de scolarisation oscillaient entre 40% (Haute Loire) et 3% comme à Paris, il n'est pas certain que les 300 postes suffisent à offrir un accueil adéquat pour ces tout petits écoliers. Classe avec de petits effectifs, locaux et matériels adaptés, formation des enseignants en charge de la scolarisation, collaboration avec les partenaires de la petite enfance, avec les familles, accompagnement des équipes... autant d'incontournables pour que ce dispositif se mette à la hauteur de ces petits enfants.



Un cycle, des nouveaux programmes dès 2014

Bien d'autres éléments devront faire partie de la réflexion sur les nouveaux programmes : langage oral, épanouissement de l'enfant, confiance en sa capacité à prendre et apprendre... Le chantier est ouvert et devrait aboutir à des pro-

grammes applicables à la rentrée 2014. La maternelle redevenue un cycle complet de la TPS-PS à la GS est le préambule à la nouvelle définition des cycles inscrite dans la loi de refondation de l'école. Mais, la maternelle ne se redessinera pas sans que les conditions d'accueil des élèves

soient prises en compte au travers notamment des effectifs par classe et par la mise

« RELANCER UNE FORMATION À LA SPÉCIFICITÉ DES MATERNELLES. »

en œuvre d'un grand plan de formation initiale et continue spécifique alimenté par les récents travaux de la recherche et l'expertise accumulée par la profession. Pour lutter contre les inégalités, la petite école, lieu d'apprentissage premier, aux dimensions complexes est primordiale, une priorité en somme. LYDIE BUGUET

▶ À LA MATERNELLE ON APPREND !

Une note de la DEPP a présenté en ce début d'année scolaire, les résultats d'une évaluation de 2011 auprès d'élèves en début de CP qui reprend les items d'une première étude menée en 1997. Elle montre que le niveau de performance des élèves a progressé de manière très significative. Le pourcentage d'élèves les plus faibles est passé de 10% à 3% en quatorze ans. Les domaines qui montrent les progrès les plus importants sont la prélecture, l'écriture et la numération. D'après la DEPP, près d'un tiers de l'élévation du niveau des élèves est attribuable à la hausse constatée du niveau de diplôme des parents et à la baisse de la proportion des catégories sociales défavorisées parmi les familles des élèves. Mais, d'une manière générale, les progrès observés sont plus importants pour les élèves issus des catégories sociales les moins favorisées. Les inégalités sociales ont ainsi tendance à se réduire à l'issue de l'école maternelle. Une nouvelle évaluation sur échantillon représentatif sera réalisée à cette rentrée en CE2 et devrait permettre de déterminer si les progrès observés sont transférés ou non à l'entrée en CE2.

Rituels

Ont-ils encore un sens ?

Parfois simples habitudes vides de sens et dénués d'intérêt cognitif, les rituels méritent d'être interrogés, réorganisés et d'évoluer en fonction du développement socio-affectif et cognitif de l'enfant. Pascale Granval et Martine André participent au groupe de travail sur les rituels à la maternelle avec Catherine Dumas. Elles font des rituels de véritables moments d'apprentissages progressifs qui sécurisent les enfants.



▶ DES MOMENTS SÉCURISANTS

Dans sa classe de PS-MS à St Florent sur Auzonnet (30), Martine André profite du moment de passage aux toilettes pour ne faire le rituel qu'avec les petits. « Dans ces moments collectifs, tous les enfants ne peuvent pas recevoir la même chose, ce qui suppose d'adapter les rituels à leur maturité » explique-t-elle. « Les rituels construisent le sentiment d'appartenance et déterminent la journée. Il faut donc penser leurs contenus afin qu'ils soient sécurisants et portent du sens ». Actuellement, les PS viennent

coller leur photo dans une petite école pour entrer dans une première situation de comptage sous la forme de « beaucoup », « un peu ». Dans le même temps, les enfants peuvent visualiser les absents en mettant leurs photos dans une caisse transparente, ce qui « permet de prendre conscience que les absents continuent d'exister, mais ailleurs ». Avec ses GS nîmois, Pascale Granval démarre l'année avec un calendrier hebdomadaire pour que les enfants cherchent la date du jour, la notent et la mettent au tableau. « Je montre comment s'en servir et j'utilise le

calendrier comme les adultes utilisent un agenda » : les sorties, les anniversaires du mois, qu'ils vont ensuite reproduire sur leur calendrier individuel en le personnalisant (l'anniversaire de papa par exemple) sous la dictée à l'adulte. Le calendrier devient « mémoire et trace » indique Pascale. Parce que c'est un outil auquel se référer, parce qu'on y met de l'affectif, parce qu'il se construit progressivement avec les enfants, parce qu'il permet de se projeter dans l'avenir (l'an prochain je serai au CP, demain nous sortons au parc...), il sécurise les enfants et les aide à grandir.



« Une régularité sécurisante mais pas une routine »

Les rituels à l'école maternelle sont-ils devenus routiniers ?

CD. Les rituels sont inscrits depuis longtemps dans les habitudes de l'école maternelle, mais il n'y a aucun texte officiel qui demande de les mettre en œuvre. Comme d'autres pratiques (les ateliers, les emplois du temps stéréotypés...) ils existent depuis longtemps et procèdent d'une culture partagée qui fonde l'identité de l'école. Mais si les rituels sont liés à des procédures systématiques et dénuées de sens, qu'apprennent les enfants ? Par exemple, pourquoi fait-on la météo au regroupement du matin tous les jours dès la PS ? Ne faut-il pas questionner ces étiquettes affichées qui restent figées toute la journée sur une situation météorologique qui par définition peut être emmenée à changer dans la journée ? Quel sens pour les enfants si en plus cette situation se reproduit sur les trois années de l'école maternelle à l'identique ? Il est donc important de les interroger pour les réorganiser.

Quelles sont les caractéristiques des rituels ?

CD. Le premier point serait la régularité. Les rituels liés à la construction de l'emploi du temps vont faciliter la lecture de ce que peut être une journée de classe et offrir une régularité sécurisante, notamment pour les enfants les plus fragiles. Le fait qu'ils reviennent pratiquement à l'identique tous les jours rassure l'enfant. Un autre point consiste en la répétitivité des gestes, des paroles et des situations qui

« POURQUOI FAIT-ON LA MÉTÉO AU REGROUPEMENT DU MATIN TOUS LES JOURS DÈS LA PS ? »



CATHERINE DUMAS

IEN chargée de mission maternelle pour le département du Gard, Catherine Dumas a longtemps été enseignante en école maternelle puis maître formateur et conseillère pédagogique. Convaincue que les rituels constituent des instruments légitimes dans une organisation de la journée de classe, elle mène avec un groupe d'enseignants une réflexion sur leur place dans la pédagogie de l'école maternelle. Elle a contribué à l'ouvrage Construire des rituels à la maternelle (RETZ).

varient peu mais qui vont procurer de la sécurité affective. Enfin les rituels doivent reposer sur des contraintes claires faciles à reproduire, connues et reconnues par tous. Le rituel de l'appel, par exemple, permet de se rendre compte qu'on existe, qu'on appartient à la communauté scolaire, que l'absence est parlée. Ils ont là une fonction intégrative. Les rituels doivent enfin aider à créer des automatismes, ce qui constitue un besoin dans le parcours scolaire.

Quelles sont les spécificités des rituels ?

Ces rituels ont trois spécificités : ils se situent à un moment particulier en début de matinée, ils se déroulent dans un espace dédié et ils procèdent bien souvent de la parole. C'est précisément cet

échange entre pairs et avec l'enseignant qui va poser problème. Quand on est face à 25-30 enfants il est plus facile d'avoir une parole magistrale que de permettre à la parole de circuler. Or, ce regroupement est très compliqué à mettre en œuvre en regard du développement de l'enfant. Ce n'est pas naturel pour un enfant de TPS ou de PS que de se retrouver dans un espace clos, avec des petits camarades qu'on ne connaît pas, ou peu, avec des règles strictes à respecter (lever le doigt, écouter un enseignant qui ne s'adresse pas qu'à soi mais à un groupe, échanger avec des pairs...). Pour entrer dans ces règles il faut du temps. Il faut pouvoir laisser à l'enfant le temps de devenir élève dans les trois années de l'école maternelle. Il y a donc des rituels qui ne peuvent

pas être mis en œuvre dès la rentrée de PS... Enfin ils ont une fonction de lancer des activités de la journée et de constitution du groupe classe élément fondateur de la communauté scolaire.

Comment faire des rituels un moment d'apprentissage ?

CD. On est peut-être trop ambitieux sur ces moments-là en demandant aux enfants de répondre à des problématiques qui les dépassent.. Il est plus pertinent de parler « temps » en aidant les jeunes enfants à se projeter dans un futur immédiat qui leur est accessible. Celui qui pleure dans une classe de petits par exemple, c'est parce qu'il ne sait pas ce qui va se passer plus tard, ni quand sa maman va revenir... La vraie question est : qu'est-ce qui va me permettre, dans la construction des rituels, de sécuriser les enfants ? La date sera davantage un objectif de GS, avec des outils plus scolaires comme le calendrier. Attention toutefois l'accumulation d'outils et d'affichage n'est pas une aide pour les enfants.

Comment les faire évoluer au fil de l'année ?

CD. Les rituels s'inscrivent dans le temps de la PS à la GS. La régularité sécurisante sur laquelle ils reposent doit évoluer dans l'espace et dans le temps pour qu'ils ne deviennent pas une routine. Quand l'attention du groupe commence à baisser, il faut trouver une situation qui soit un peu différente de la précédente et qui remette la classe en questionnement. L'idée est de faire évoluer l'objet rituel en respectant le développement de l'enfant et en ne modifiant à chaque fois qu'une seule variable. Enfin, il est nécessaire de penser la progressivité des contenus et des pratiques en conseil de cycle et savoir faire des choix. PROPOS RECUEILLIS PAR VINCENT MARTINEZ

Activités symboliques

Un enjeu décisif ?

Traditionnellement les coins-jeux sont considérés comme une question d'aménagement de la classe. Mireille Brigaudiot voudrait montrer, d'une part qu'ils sont bien plus que ça, que d'autre part ils ne sont pas les seuls à engendrer des activités symboliques décisives pour les quatre années de la maternelle.



▶ JEUX SYMBOLIQUES ET JEUX COMPULSIFS

Pour Claire Anatole, psychologue dans un Rased de Seine-et-Marne, l'observation de ce qui se passe dans le coin jeu a beaucoup d'importance pour apprécier où en est un enfant dans la construction de sa personnalité et dans sa disponibilité à entrer dans les apprentissages. « Quand il joue par exemple avec une petite voiture, qu'il la fait évoluer sur un parcours, avec des étapes, des obstacles qu'il contourne, il va scénariser son jeu, créer une histoire. Il est déjà dans l'ordre

symbolique avec quelque chose d'une personnalité qui s'organise » constate-t-elle. « Un enfant qui est en train de créer un jeu symbolique, comme par exemple au coin dinette, est dans une narration. Il est dans une forme de langage et il est dans une temporalité. Un bout de pâte à modeler va devenir une tarte ! Il en fait autre chose. Il va combiner le réel, le symbolique et l'imaginaire. Il se raconte une histoire et il est disponible à entrer dans l'histoire que va lui raconter l'enseignant. » Il peut entrer dans les apprentissages alors qu'un autre,

qui est dans un jeu qu'elle qualifie de « compulsif », qui tape sur un objet et répète inlassablement ce geste ne se raconte pas une histoire. Il n'est pas dans une distanciation avec l'objet, avec le réel et il aura plus de mal. En parlant d'un enfant avec une enseignante, Claire lui offre un regard sur la singularité de celui-ci. De petites pistes pour enrichir la représentation qu'elle en a et qui lui permettent de mobiliser les stratégies d'adaptation dans sa relation avec lui, dans le contexte du groupe classe.



« Faire semblant : la base des activités sur des objets abstraits »

Que recouvre pour vous le terme d'activités symboliques ?

MB. Depuis Piaget, on considère qu'il y a activité symbolique chaque fois qu'un sujet dissocie, différencie, un « *signifiant* » - une forme perçue - et son signifié - le sens habituel qui lui est attribué. Une des premières activités symboliques de l'enfant est ce qu'on appelle le jeu symbolique, ou jeu de faire semblant, vers deux ans. Il prend un bâton, s'assoit dessus et dit « *hue dada!* », il attribue au bâton le statut de cheval : c'est une activité intellectuelle de haut niveau, réservée aux seuls humains. Ces jeux vont évoluer jusqu'au moment où, vers quatre à cinq ans, un enfant change son propre statut et celui des copains : c'est la formule « *tu serais le cowboy et moi l'indien* ». Jusqu'ici, on est dans du développemental, c'est-à-dire ce qui se fait en milieu familial... quand tout va bien.

Parallèlement, et c'est là que les milieux de vie vont être discriminants, les enfants vont « *recevoir* » des activités symboliques complètement culturelles, ou pas. C'est le cas du dessin, de l'écriture, de la littérature enfantine, du domaine numérique. Le cas le plus abstrait étant l'écrit qui utilise des symboles (lettres) de symboles (phonèmes).

Mais à l'école ?

MB. L'école maternelle est plus que concernée, elle est au début du début, elle est le lieu du croisement développement - culture. Or pour l'instant, elle n'en fait rien. Alors que les travaux anglo-saxons s'accumulent sur cette question, nous faisons comme si tout allait de soi. Parfois même, les jeux symboliques sont considérés comme si peu intéressants qu'on supprime les coins-jeux des classes (dînette, garage, etc). Je travaille donc à fournir aux maîtres des repères théoriques et



MIREILLE BRIGAUDIOT

Mireille Brigaudiot, spécialiste du langage chez les petits est maître de conférences en sciences du langage et a été formatrice en IUFM. Ses recherches la conduisent aujourd'hui à explorer les activités symboliques comme un domaine à part entière pour l'école maternelle. Elle travaille à un nouvel ouvrage sur le langage et la maternelle qu'elle destine aux enseignants, à leur envie de regarder et écouter les enfants comme des chercheurs explorateurs, notamment ceux qu'elle perçoit comme « *prioritaires* ».

des exemples d'actions pour leur montrer que c'est possible, et pas très difficile, de considérer les activités symboliques des enfants sur le cycle « *maternelle* » comme un continuum. C'est une manière pour moi d'arrêter cette épouvantable rupture : les deux-trois ans jouent librement, en attendant d'avoir cinq ou six ans pour passer dans des grandes sections conçues comme des petits CP. Je caricature à peine.

En quoi la petite section est elle une année décisive ?

MB. Vygotski voit dans les premiers jeux symboliques, la trace de progrès dont vont dépendre les apprentissages ultérieurs que je viens d'énumérer : il dit qu'ils provoquent la séparation du champ sensori-moteur (percep-

tion directe, manipulation) de celui des signes (bâton - cheval par exemple). L'activité de faire semblant est, pour lui, la base des futures activités sur des objets abstraits. Si l'on accepte ce postulat, la petite section est le lieu de « *démarrages* » intellectuels aux conséquences considérables.

Quelle place pour ces activités dans le travail des enseignants ?

MB. Selon moi, il y a une condition première de leurs actions, c'est la formation. Si on donne d'abord aux enseignants des repères théoriques sur ce que peuvent développer, dans ce domaine, les enfants de deux à six ans, ils peuvent ensuite aller les observer activement. C'est plus important qu'une visite de classe ! C'est s'en-

« IL Y A ACTIVITÉ SYMBOLIQUE CHAQUE FOIS QU'UN SUJET DIFFÉRENCIE LE SIGNIFIANT DE SON SIGNIFIÉ. »

traîner à avoir un regard professionnel : « *Tiens, la fillette vient de coucher sa poupée en disant qu'elle est malade, elle simule un scénario de la maison et simule d'être la maman.* » Il y a ceci et cela en jeu, ça signifie ceci et cela. Ensuite, il faudrait que la formation intègre la notion de « *zone proximale de développement* » comme un noyau dur de l'action enseignante. Il faut agir dans la classe de manière à induire du « *un tout petit peu plus difficile* » par rapport à ce qu'on a observé. Avec des filtres théoriques, dans le cas de la fillette, l'enseignant peut prendre le jouet téléphone et dire à l'enfant « *hou la la...elle a de la fièvre, appelle vite le docteur* ». Ainsi la fillette-maman devra s'adapter à un partenaire de jeu, un garçon-docteur, à qui elle va parler et demander des conseils de soins.

Je suis persuadée que c'est la seule façon d'empêcher les écarts de s'aggraver entre des enfants qui disposent d'un environnement stimulant et les autres. Car si une maîtresse, pleine de bonne volonté, choisit, voyant le même jeu en section de petits, d'aller chercher une histoire de littérature jeunesse où un personnage fait semblant d'être quelqu'un (par exemple « *Au loup!* » de Stéphanie Blake, École des Loisirs), elle va faire avancer les enfants les plus performants qui comprennent qu'on peut simuler d'être ce qu'on n'est pas et elle va perdre ceux, qui pour l'instant, simulent des actions avec des objets. Ça serait bien, que tout cela apparaisse dans les nouveaux programmes, annoncés comme curriculaires.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCIS BARBE

Lecture

Dans le cœur des mots

Les recherches d'André Ouzoulias sur des élèves de CP ont montré que les enfants non lecteurs sachant segmenter un mot écrit en syllabes écrites seront, pour 95 % d'entre eux, bons ou très bons lecteurs en fin d'année. Fort de ces résultats, il avance que la conscience phonologique des phonèmes est autant liée à la discrimination auditive qu'à l'expérience de l'écrit et la connaissance des lettres.



© F. VAUDET/ANSA

▶ UN CHEMIN ORIGINAL À LA RENCONTRE DES PHONÈMES

Alain Roblin, et Nadine Mathias co-auteur de l'outil, sont enseignants spécialisés E, respectivement à Montbron et à Soyaux en Charente. L'engagement de l'auteur au sein d'un groupe recherche-action de la FNAME (Fédération Nationale des Associations de Maîtres E) piloté par André Ouzoulias, a permis de développer cet outil, afin de l'adapter à tous les niveaux du cycle 2. Les élèves apprennent à segmenter des mots, illustrés par des cartes images, puis à les reconstruire avec des étiquettes syllabes. Au cours d'un premier palier, l'élève parcourt des séries de

quatre mots comportant une syllabe commune, comme « inondé, vidé, dé, départ », qui sert d'appui pour reconstituer les mots. Les auteurs recommandent de s'attarder sur ce palier (accessible dès la GS) qui conduit à une première compréhension de la graphophonologie au niveau de la syllabe, dont le rôle est apparu très convaincant pour la réussite future en lecture au cours de l'étude précédemment citée. En effet, avant d'aborder les phonèmes, les élèves de GS ou de début CP découvrent plusieurs choses essentielles, liées à la permanence de la lecture de la syllabe écrite, à sa structure (les syllabes orales peuvent avoir une ou plu-

sieurs lettres, pas toujours deux), à l'ordre de succession des syllabes, etc.

À partir du deuxième palier (CP et CE1), l'élève découvre les phonèmes qui composent la syllabe orale en s'appuyant sur sa représentation écrite. L'outil comporte une progression sur 6 paliers pour installer les 30 graphèmes les plus simples, suivant un ordre de difficulté croissante liée à la discrimination auditive.

Alain souligne « le cadre ludique et rassurant de l'outil ». « Marche d'appui pour entrer dans le principe alphabétique », il peut être une aide précieuse en direction des enfants les plus fragiles.



Phonologie de la GS au CP : «refonder» les conceptions et les démarches

Quel portrait faites-vous des enfants faibles lecteurs ?

AO. Avec des collègues de la fédération des maîtres E (FNAME), nous avons étudié 1300 élèves de cycle 2 bénéficiant tous d'une aide spécialisée. Les garçons sont sur-représentés (3 sur 4), ainsi que les sujets nés au 4^e trimestre et, sans surprise, ceux qui viennent des catégories sociales les plus défavorisées.

Sur le plan cognitif, d'après une autre étude menée également avec la FNAME avec 563 enfants de CP, les élèves en grande difficulté se caractérisent par une inexpérience de l'écrit. De ce fait, ils ont rarement compris la graphophonologie à l'entrée au CP : 95 % des enfants non lecteurs ou très faibles lecteurs à la fin du CP ne savaient pas, en septembre, segmenter en syllabes écrites des mots comme PAPA, TAPIS, COUCOU... Quand on leur demande de montrer dans PAPA où sont écrites les deux syllabes [pa] qu'ils ont découpées à l'oral, ils entourent par exemple P puis A. Il faut bien voir que la compréhension de l'idée de graphophonologie ne peut nullement résulter des activités phonologiques menées en GS, en général, elles ne portent que sur des stimuli auditifs. Du reste, on peut se demander comment les enfants peuvent comprendre qu'on vise ainsi à les préparer à l'apprentissage de la lecture...

Ces élèves en difficulté devant la langue écrite n'ont guère de repère sur la manière dont l'écrit et l'oral se lient. Ils confondent les divers niveaux d'articulation (mots, syllabes, phonèmes, lettres, graphèmes, etc.). Perdus dans ce

« LA SYLLABE ORALE, SAillante EN FRANÇAIS, EST ACCESSIBLE À PRÈS DE 100 % DES ENFANTS. »



© MIREZ/INSA

ANDRÉ OUZOULIAS

André Ouzoulias est professeur honoraire à l'Université de Cergy-Pontoise. Formateur d'enseignants (psychopédagogie), il s'est particulièrement intéressé aux premiers apprentissages de la lecture et aux élèves en grande difficulté dans ce domaine. Il est l'auteur d'un grand nombre d'articles et d'ouvrages pédagogiques (Médial, le livre sur les MACLÉ, etc.). Il dirige la collection pédagogique Comment faire ? coéditée par Retz et le CRDP de l'Académie de Versailles.

brouillard, leur investissement scolaire se stérilise, ils se découragent et leur image de soi finit par être atteinte.

Mais comment lier oral et écrit dès la GS ?

AO. Avant tout, il faut viser une compréhension de l'idée de graphophonologie à l'entrée au CP pour tous les élèves. Mais si, comme aujourd'hui, conformément aux programmes de 2008, on vise d'emblée le niveau des relations graphèmes-phonèmes, on marginalise au moins 20 % des enfants. Il faut donc travailler sur des unités plus accessibles. La syllabe orale, saillante en français, est accessible à près de 100 % des enfants. On peut amener ces élèves à lier segmentation syllabique de l'oral et de l'écrit. Ayant ainsi compris l'idée de graphopho-

nologie, ils pourront découvrir les phonèmes et les graphèmes au CP. Et il n'y a aucune perte de temps, pour personne ! Une progression en ce sens a été expérimentée avec succès.

Mais, il n'y a pas de meilleur moyen de favoriser la réussite de tous les élèves que de les faire écrire fréquemment en GS et au CP. Pour les enfants sans grande expérience de l'écrit, c'est ainsi qu'ils peuvent le mieux s'approprier la langue écrite, activement et de manière accélérée : écrire dissipe le brouillard et éclaire le paysage. Cela pose bien sûr la question du comment... La solution passe par des textes très courts, des situations qui favorisent l'autonomie (cf. les situations ouziennes), un étayage des enseignants et par des outils d'autonomie (glossaires illustrés, comptines et textes réf-

« FAIRE ÉCRIRE FRÉQUEMMENT LES ÉLÈVES DÈS LA GS ET AU CP SUR DES TEXTES COURTS »

rences, etc.) qui évitent aux élèves d'avoir à inventer l'orthographe des mots.

Qu'attendez-vous des programmes de 2015 ?

AO. Pour avancer vers la démocratisation de la culture écrite, il y a quatre domaines dans lesquels il faut repenser les choix didactiques. Les lecteurs de Fenêtres Sur Cours trouveront sur le site du SNUipp une présentation sommaire de ces propositions que je ne peux que résumer ici :

1°) Il importe de progresser sur l'enseignement de la langue orale en maternelle. En fin de maternelle, s'exprimer avec clarté et à propos, c'est le moitié du chemin vers la lecture. Pour cela, il faut pouvoir organiser quotidiennement des petits groupes. Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » devrait être déployé en priorité au service de cet objectif dans les écoles des quartiers populaires. Mais ce qui importe c'est aussi la nature et la qualité des interactions adulte-enfants dans ces petits groupes...

2°) Comme on vient de le dire, il convient de refonder l'enseignement de la graphophonologie à la charnière GS-CP.

3°) Il faut faire de la production quotidienne d'écrits le moteur des apprentissages de la langue écrite, de la GS au CM2.

4°) Il est nécessaire enfin de revoir notre façon d'aborder l'orthographe. C'est un domaine où le recul des performances des élèves est grave et a des impacts invisibles : à travers la reconnaissance orthographique des mots, il affecte la compréhension en lecture. PROPOS RECUEILLIS PAR GINETTE BRET

« *Le sport, un projet édu* »





catif, pas une contrainte >>

Pourquoi vous être engagé pour promouvoir les bienfaits du sport ?

SD. Toutes les associations qui se préoccupent de santé intègrent dans leur action la promotion de l'activité physique. Au départ c'était uniquement en terme de prévention primaire avant l'irruption de la maladie. Mais aujourd'hui, un nombre considérable d'études montrent que l'activité physique joue aussi un rôle important dans la prise en charge de la maladie une fois que celle-ci est déclarée ou dans l'évolution de certaines maladies chroniques. Il y a donc là un enjeu de santé publique considérable pour les malades mais aussi pour la société tout entière. Le sport est un formidable support d'activité physique. S'il offre des réponses aujourd'hui en matière de prévention primaire, il est moins bien adapté à l'accueil des personnes malades. Sur les 15 millions de licenciés français, soit un quart de la population, peu de malades déclarés. L'offre sportive associative et professionnelle doit donc s'ouvrir aux millions de gens atteints de maladie - comme le diabète ou les atteintes cardio-vasculaires par exemple - qui en retireraient les plus grands bénéfices. Outre ses vertus pour la santé, le sport est socialisant et favorise donc un engagement dans la durée indispensable pour ces personnes. Si actuellement, l'effort s'est porté avec succès sur les pratiques handi-sport, on ne pense pas assez à cette autre forme de handicap qu'est la maladie et qui doit donner lieu à des organisations et des pratiques adaptées.

La France est-elle un pays sportif ?

SD. Je pense que le pays n'a pas mesuré pleinement les enjeux que ce soit sur le plan éducatif, sanitaire ou social. Un exemple :

STÉPHANE DIAGANA

Double champion du monde d'athlétisme (400 mètres haies et 4 fois 400 mètres), Stéphane Diagana s'est fait connaître par ses performances exceptionnelles sur la piste mais aussi par sa vision du sport empreinte d'éthique et d'intégrité. Aujourd'hui il continue à défendre les valeurs du sport, en tant que consultant radio et télé mais aussi en s'engageant aux côtés de la MGEN pour rappeler et promouvoir le rôle indispensable des activités physiques et sportives dans le domaine de la santé.

cet été j'ai fait un petit périple à vélo en compagnie de personnes dont l'âge s'échelonnait de 21 à 58 ans. Il n'y a pas tant d'activités qui permettent de partager des moments en brassant ainsi les générations, les milieux sociaux. Sur le plan de la santé, nous sommes en retard par rapport à des régions comme le Québec, où on a bien compris le caractère essentiel du sport pour la santé et les dangers de la sédentarisation de notre mode de vie. Sur les quatre temps d'une journée, l'activité physique a connu au fil des années un recul spectaculaire. On ne peut pas compter sur le travail souvent et de plus en plus séden-

«UN ENJEU DE SANTÉ PUBLIQUE CONSIDÉRABLE POUR LES MALADES.»

taire, les temps de transport passés majoritairement en voiture ou en transport en commun et les tâches ménagères. Reste le temps de loisirs sur lequel on doit progresser, ce qui signifie développer les activités comme la marche, la randonnée, le vélo mais aussi le sport dans les structures associatives. Des expériences comme celle de

Strasbourg (voir ci-dessous) qui associent sport et santé doivent être encouragées. En matière d'éducation, dans les pays anglo-saxons, le sport est considéré comme un moyen de se forger le

« LA FORCE DU SPORT DANS LES CLUBS RESTE LEUR CARACTÈRE ASSOCIATIF. »

▶ STRASBOURG : LE SPORT SUR ORDONNANCE

Depuis bientôt un an, des patients de Strasbourg se voient prescrire par leur médecin généraliste une activité physique gratuite. L'opération a été lancée par la ville en novembre 2012 en association avec l'agence régionale de santé d'Alsace, le régime local d'assurance maladie, la préfecture et l'éducation nationale. Parmi les sports proposés, on trouve les modes de déplacements actifs comme la marche à pied et le vélo, les pratiques douces comme le tai-chi ou la natation et certains sports comme l'aviron et l'athlétisme au sein d'associations et de clubs sportifs labellisés. A l'heure du premier bilan, ce sont plus de 300 personnes qui ont bénéficié de l'opération dont la plupart étaient en sur-poids. Avec des premiers résultats gratifiants comme cet homme qui a perdu 40 kilos en se mettant au vélo et en se rendant une fois par semaine à la piscine. Fort de ce succès le dispositif strasbourgeois va être étendu à deux types de cancer, du sein et du côlon pour des patients en rémission. Peut-être un premier pas vers l'intégration du sport dans la liste des prescriptions médicales remboursées par la Sécurité Sociale comme le recommandait un récent rapport de l'Académie des sciences. Selon l'Imaps*, un investissement de 150 euros par an consacré à une activité visant à soigner les pathologies de 10% des patients permettrait à la Sécurité sociale d'économiser 56,2 millions d'euros par an.

*Institut mutualiste de promotion des activités physiques et sportives : <http://www.imaps.fr>

caractère, une école de la vie, un instrument de développement personnel et social et n'entre pas en concurrence, bien au contraire, avec les activités intellectuelles comme c'est trop souvent le cas en France.

Les salles de fitness connaissent un succès croissant. Qu'en pensez-vous ?

SD. En France, la fréquentation des salles de sport se caractérise par un fort taux de renouvellement, autour de 80 %, par an et se situe bien loin du nombre de pratiquants des associations. Sans doute parce qu'il y manque la dimension sociale. On va dans les salles avec une approche hygiéniste pour maigrir, pour se construire des beaux muscles... Mais en se disant : « Il faut que j'y aille ». C'est une motivation moins durable que celle qui consiste tout simplement à aller retrouver des amis autour d'une passion, d'une pratique. L'entretien physique et les bienfaits pour .../...



«LA COMPÉTITION EST NATURELLE CHEZ LES ENFANTS.»

dépassement de soi. Ensuite, j'ai commencé à apprécier la compétition comme un challenge, un facteur amenant à changer, à mettre en place des stratégies, mais toujours avant tout dans la perspective d'un développement personnel.

Pour vous la compétition est donc une valeur positive. Y compris pour les enfants ?

S.D. C'est un débat récurrent en France. Quand on pense compétition, on l'oppose souvent à la solidarité. Pour moi la compétition est plutôt un moyen d'aller chercher les ressources qui permettent de faire mieux demain ce qu'on fait aujourd'hui. C'est souvent ce que la vie nous demande, y compris à l'école. L'école est un système compétitif dans le sens où on demande aux enfants d'aller chercher des ressources en eux-mêmes pour s'améliorer. Je crois que la compétition sportive, si on sait s'en servir intelligemment comme un levier éducatif, ne doit pas être occultée. Si on la refuse, on la retrouvera forcément dans d'autres domaines qui ne bénéficieront pas d'un contexte éducatif aussi riche. La compétition est naturelle chez les enfants, il suffit de les observer courir dans la cour.

Une opportunité qui les encourage à donner le meilleur d'eux-mêmes est toujours bonne. Mais, attention, accompagner les enfants sur le chemin de la compétition suppose d'avoir des éducateurs à la hauteur qui apprennent à respecter l'adversaire, à savoir gagner et perdre. .../...

la santé ne sont qu'une conséquence d'une pratique avant tout motivée par le plaisir. La force du sport dans les clubs reste leur caractère associatif. Cet avantage perdure même si les choses sont peut-être en train de changer.

Le sport professionnel ne donne pas toujours une image exemplaire, même en terme de santé.

S.D. C'est vrai, d'ailleurs je ne recommande pas la pratique de haut niveau. J'ai eu personnelle-

ment la chance dans ma carrière de n'avoir que des blessures musculaires sans conséquences graves. En la matière, c'est comme avec les médicaments, c'est l'excès qui est à proscrire. Ceux qui passent leur temps chez le kiné sont aussi bien ceux qui n'ont jamais fait de sport que ceux qui en ont trop, ou mal, fait.

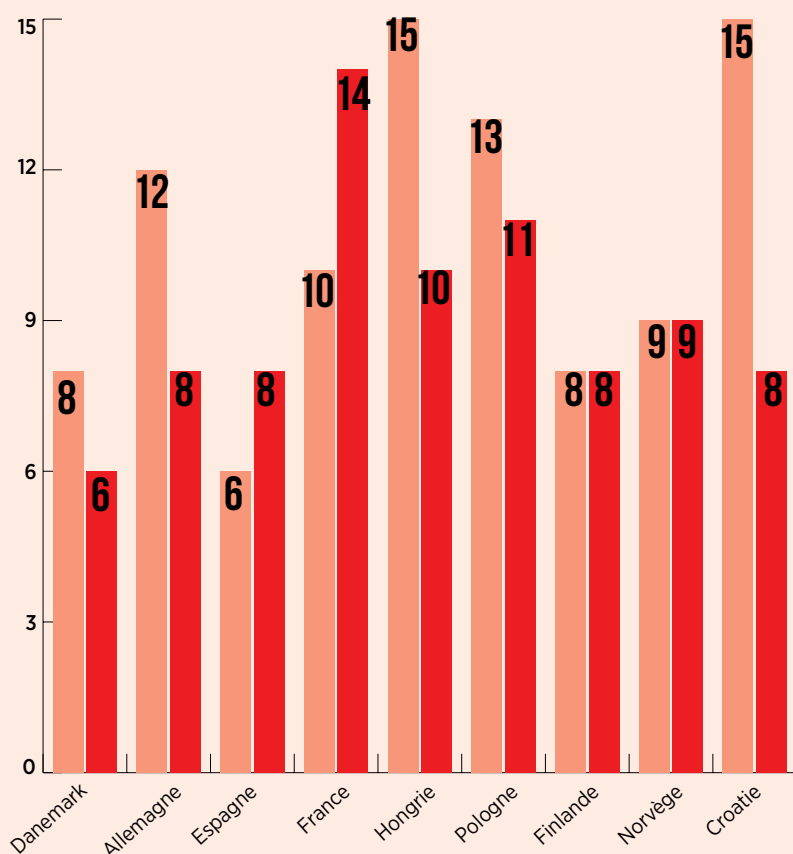
Quel parcours personnel vous a amené au sport de haut niveau ?

S.D. Comme beaucoup de jeunes enfants, j'avais envie de prati-

«COOPÉRER AU DELÀ DES DIFFÉRENCES.»

quer un sport et dès l'âge de 7 ans j'ai voulu faire de l'athlétisme. J'aimais courir et ce choix m'est apparu comme une évidence. J'ai pris ma première licence d'athlète à l'âge de 10 ans dans un club près de chez moi. J'y ai tout de suite trouvé beaucoup de plaisir : plaisir de courir, plaisir d'apprendre mais aussi plaisir du

▶ LES HORAIRES D'EPS DANS LES ÉCOLES EUROPÉENNES



TEMPS MINIMAL (EN POURCENTAGE DU TEMPS GLOBAL) ALLOUÉ À L'ÉDUCATION PHYSIQUE EN TANT QUE MATIÈRE OBLIGATOIRE PAR RAPPORT AU TEMPS D'ENSEIGNEMENT TOTAL DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE *.

La France consacre une part des horaires honorable à l'éducation physique et sportive avec une position moins avantageuse à l'école primaire (où les horaires officiels ne sont pas forcément appliqués). À noter qu'en Hollande, au Royaume Uni, en Italie, l'EPS n'est pas obligatoire à l'école primaire

PRIMAIRE SECONDAIRE

*Source: L'éducation physique et le sport à l'école en Europe étude Eurydice 25 mars 2013



Pour les enfants, la compétition sportive dans les clubs est aussi l'occasion de mêler tous les statuts sociaux. De partager les mêmes objectifs que le petit partenaire d'à côté qui n'est pas comme vous, qui ne parle pas comme vous, n'a pas la même éducation... Coopérer au delà des différences. Ce qu'on vous demande sur les terrains de sport, vous allez le retrouver plus tard tout au long de votre vie.

Albert Jacquard disait pourtant: «La compétition est une fabrique de perdants»

S D. La première chose qu'il faut

▶ LE SPORT QUI SOIGNE

Toutes les études scientifiques convergent, la pratique d'une activité modérée (au moins 3 heures par semaine) ou d'une activité intense (au moins 20 minutes trois fois par semaine) diminue de 30% le risque de mortalité prématurée. L'activité physique est primordiale en prévention primaire des maladies cardiovasculaires mais également en prévention secondaire. Elle intervient également dans le traitement de la dyspnée au cours de la broncho-pneumopathie chronique obstructive (BPCO). Elle joue un rôle fondamental pour éviter le gain de poids et elle réduit le risque de certains cancers (colorectal, sein, endomètre, poumon, prostate). Au delà de ses effets sur le bien-être émotionnel, le bien-être physique, la qualité de vie et la perception de soi, le sport est donc un formidable médicament.

Plus d'infos : www.inserm.fr/thematiques

viser, c'est donner la chance de gagner à chacun. Tout le monde

ne peut pas être champion du 100 mètres mais, il y a forcément un domaine, une discipline où on a un talent, une capacité qui permet d'exceller. La deuxième chose, c'est d'apprendre la défaite. Personnellement, j'ai souvent perdu, j'ai même dû accepter la frustration de ne jamais être champion olympique

« DONNER LA CHANCE DE GAGNER À CHACUN. »

malgré mon engagement. Mais je ne ressens aucune aigreur. J'ai appris à découvrir mes limites et accepté d'être battu par plus fort que moi. Il faut vivre la compétition en tant que jeu pas sous les formes qui génèrent humiliation et destruction de la personne. Le sport de compétition est comme un couteau, ce n'est pas lui qu'il faut condamner mais celui qui tient le manche.

Quel est votre regard sur le sport à l'école ?

S D. C'est librement, en jouant dans la cour de l'école, que m'est venue la passion de la course. J'ai donc découvert le sport en dehors des pratiques encadrées même si par la suite j'ai été amené à intégrer les activités de sport scolaire. C'est d'ailleurs un volet qui me paraît intéressant par son approche un peu différente de la compétition et qu'on doit encourager en levant les incompréhensions qui peuvent exister avec le sport associatif. J'ai assisté récemment à un cross scolaire et j'ai pu constater l'investissement des enseignants et des élèves dans le cadre d'une





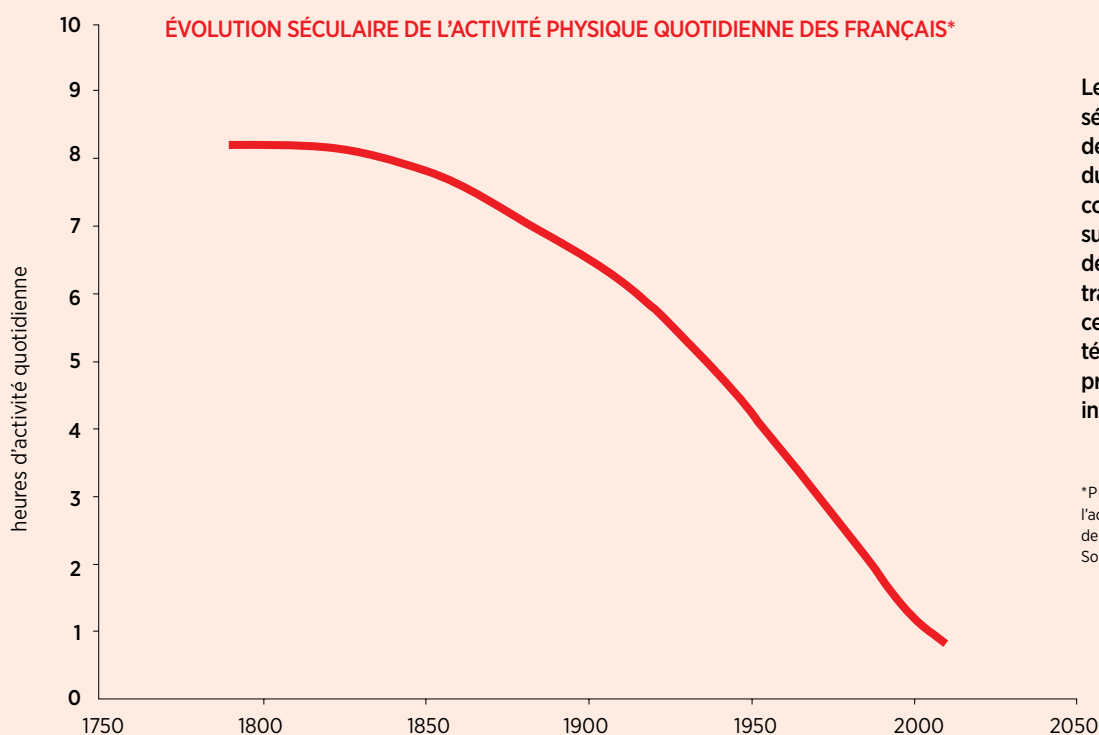
pratique de qualité tenant compte des possibilités de chacun. Sur les contenus de l'enseignement de l'éducation physique et sportive à l'école, il m'est difficile de prendre position. Trois heures par semaine à l'école primaire, ça me paraît une base convenable pour avoir un minimum d'activités physiques dans une optique de santé, déjà, mais aussi pour découvrir des gestes, un rapport à l'autre différent, progresser dans la connaissance de soi... Le problème se situe plus dans la suite de la scolarité. Les horaires se rétrécissent au fur à mesure jusqu'à l'université où c'est bien souvent le néant. Cette situation est révélatrice d'un problème de fond : à de rares exceptions près, impulsées par des enseignants ou des responsables eux-mêmes pratiquants, le sport n'est pas perçu comme une composante des projet éducatifs mais plutôt comme une contrainte qui vient au second plan. C'est dans cette direction qu'il m'apparaît important de travailler.

PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL



© RIVALD / ANJA

▶ DES FRANÇAIS DE PLUS EN PLUS SÉDENTAIRES



Le processus de sédentarisation s'accélère depuis la deuxième moitié du XX^e Siècle et suit deux courbes de croissance successives : celle du développement des transports motorisés et celle de la communication télévisuelle dans un premier temps, puis informatique.

*Plan national de prévention par l'activité physique et sportive, rapport de Jean-Philippe Toussaint 2008
Source : Irmes



Société

Pour une école de la réussite de tous les élèves

Les écarts de réussite scolaire se creusent entre les enfants des milieux défavorisés et ceux des cadres et professions intellectuelles. L'école seule ne peut pas tout pour avancer sur le chemin de réussite de tous, alors que les inégalités sociales ont de plus en plus de mal à rester à la porte de l'école.

Les écarts se creusent entre les enfants issus des milieux populaires et ceux des cadres et professions intellectuelles supérieures. L'école n'est pas en mesure de gommer les inégalités et de déjouer les déterminismes sociaux. Malgré les dispositifs qui ont été mis en place, elle les reproduit et les amplifie. Ces dernières années, les attaques contre l'école n'ont fait que dégrader les leviers qui pouvaient lui permettre de relever le pari de la réussite de tous les élèves. Outre les suppressions de poste, l'idée qu'il fallait multiplier des dispositifs visant

à externaliser la prise en compte de la difficulté scolaire voire même de la « médicaliser » a fait son chemin, comme le constate Stanislas Morel, maître de conférence à l'Université de Saint-Etienne (lire p79). Or, comme le montrent les études, la classe reste encore le meilleur lieu pour la prévention, pour l'aide aux apprentissages, à conditions d'avoir les moyens adéquats, d'in-

venter d'autres manières de travailler auprès des élèves.

À elle seule, l'école ne peut renverser une tendance qui traverse la société dans son ensemble. Il faut aussi des politiques publiques en faveur de l'emploi, de la santé, du logement et de la culture pour réduire les inégalités sociales qui ont la dent dure. Convaincu que « l'école ne doit pas porter seule la responsabilité de la réussite éducative » (lire p77), Eric

Nédelec, de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, développe avec son association des actions éducatives familiales pour lutter contre le fléau de l'illettrisme. Parce qu'une société qui assure la réussite de tous les élèves doit prendre en compte un certain nombre de critères, tels

« À ELLE SEULE L'ÉCOLE NE PEUT RENSER UNE TENDANCE QUI TRAVERSE LA SOCIÉTÉ DANS SON ENSEMBLE. IL FAUT AUSSI DES POLITIQUES PUBLIQUES POUR RÉDUIRE LES INÉGALITÉS. »



**« QUELLE SOCIÉTÉ
L'ÉCOLE CONSTRUIT-ELLE
QUAND ELLE NE SE
PRÉPARE PAS À
ACCEPTER LA DIVERSITÉ
ETHNOCULTURELLE. »**

que le taux d'illettrisme, le degré de discriminations liées au handicap ou la diversité ethnique, une articulation nécessaire doit se mettre en place entre les enseignants, les intervenants de tous les espaces mais également les parents. De ce côté-là, les attentes de l'école demeurent encore beaucoup trop implicites pour les enfants des milieux défavorisés et leur famille. Et chacun sait combien la place des parents, notamment les plus éloignés de l'institution scolaire et de ses codes, la possibilité de se sentir légitimes et en toute confiance à l'école, sont des facteurs déterminants dans la réussite des enfants.

**Un même accès au savoir
pour la réussite de tous**

Il en va de même pour la scolarisation des enfants en situation de handicap. Depuis la loi de 2005, l'école s'est réformée sans bruit mais pas sans efforts, souligne José Puig, directeur de l'INS-HEA

**► CORRÉLATION ENTRE ORIGINE
SOCIALE ET RÉUSSITE SCOLAIRE**

Les taux de réussite aux baccalauréats 2012 pointent les très grandes inégalités qui se creusent en France entre les enfants en fonction de leur origine sociale. En effet, si l'on considère l'ensemble des BAC, l'écart entre le taux de réussite des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures (92,1%) est de 11,6 points par rapport aux enfants d'ouvriers (80,5%) et passe à 16,2 points pour les enfants d'inactifs (75,9%). C'est pour le BAC général, où le taux de réussite des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures reste en tête (94,1%), que l'écart de taux de réussite entre ces enfants et ceux d'ouvriers est le plus important : 8,6 points, même s'il diminue de presque 1 point par rapport à 2011. Par ailleurs, si l'écart au baccalauréat technologique (5,8 points) est resté stable, c'est dans la voie professionnelle qu'il a fortement augmenté (7,4 points en 2012 contre 5,2 en 2011), conséquence d'une baisse du taux de réussite plus marquée chez les enfants d'ouvriers (- 6,2 points) que chez les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures (- 4 points). (données rers 2013)

(lire p81). 150 000 jeunes sont aujourd'hui scolarisés en milieu ordinaire. C'est surtout le fruit d'un engagement des enseignants qui, trop souvent sans formation et sans AVS, ont été les artisans de cette politique d'inclusion. Il reste que l'institution a de gros progrès à fournir en

matière de professionnalisation des enseignants comme des accompagnants à la scolarité.

Quelle société l'école construit-elle quand elle ne se prépare pas à accepter la diversité ethnoculturelle des enfants issus de l'immigration et « laisse les enseignants se débrouiller avec ces questions ? » Questionne Géraldine Bozec (lire p83. La réponse laïque et républi-

caine est au contraire celle d'une école bienveillante qui offre « un cadre émancipateur qui assure le respect de la liberté de

**« COMMENT CONCILIER
L'ACCÉLÉRATION DE LA
TERRITORIALISATION
AVEC LE PRINCIPE
D'UNITÉ DE L'ÉCOLE DE
LA RÉPUBLIQUE ? »**

conscience de chacun » explique Pierre Tournemire, vice-président de la Ligue de l'enseignement (lire p85). A l'heure de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires, un autre spectre resurgit : celui des inégalités territoriales. Comment aujourd'hui concilier l'accélération de la territorialisation des politiques avec le principe d'unité de l'école de la république ? se demande Arnaud Tiercelin de la Ligue de l'enseignement (lire p87).

Tous les enfants, d'où qu'ils viennent, quel que soit leur milieu social, doivent bénéficier d'un même accès au savoir. L'école doit donner aux enfants qu'elle accueille les moyens de construire la société de demain. Une société plus juste. VIRGINIE SOLUNTO



« L'école, lieu de formation aux valeurs démocratiques »

Suite à l'affaire Léonarda le ministère de l'intérieur a annoncé qu'il n'y aurait plus d'arrestation d'enfants de parents sans papiers en milieu scolaire. Est-ce que cette mesure vous satisfait ?

CN. Le service public est censé être le lieu d'intégration et de formation aux valeurs démocratiques. Au-delà des circonstances et de l'émotion que cette expulsion provoque, se pose la question du respect du droit à l'éducation, reconnu par les textes internationaux dont la France est signataire. Si l'école devient le lieu où l'on doit craindre l'expulsion ou si les familles en situation irrégulière ont peur d'y conduire leurs enfants, l'effectivité de ce droit est remise en cause. Il faut évidemment obtenir le retour immédiat de Léonarda et de sa famille. Quel enfant peut assumer à 15 ans sa scolarité sans sa famille ? On lui demande de choisir entre sa scolarité en France et sa famille et cela n'est pas acceptable. Au-delà de ce cas, il faut garantir le non engagement d'une procédure d'expulsion contre les familles dont un enfant mineur est en cours de scolarité et contre les jeunes majeurs en formation se trouvant en situation irrégulière.

Affichage de la charte de la laïcité à l'école, enseignement de la morale laïque, la relance du débat sur la laïcité signifie-t-elle que l'école serait en perte de valeurs dans ce domaine ?

CN. La laïcité c'est d'abord un enjeu social et politique qu'il faut défendre au vu des attaques qui se sont multipliées ces dernières années. La laïcité constitue toujours une promesse de liberté, d'égalité et de fraternité qui libère individuellement et collectivement. L'arrivée de cette charte questionne quant à son



CHRISTIAN NAVARRO

Christian Navarro est secrétaire général adjoint du SNUipp-FSU

sens et son utilisation. Que doit-on en faire ? Comment s'approprier un tel moment de réaffirmation du cadre laïque dans l'enceinte de l'école ? Est-ce que la laïcité s'apprend, ou bien est-ce qu'elle se construit en se vivant ? S'agit-il du retour en grâce d'une morale laïque, d'un nouveau gadget pour masquer par des valeurs supposées partagées, la persistance d'un système social inégalitaire ? La seule rhétorique sur la laïcité, aussi juste et pertinente soit-elle, ne suffit pas comme le montre par exemple le grand intérêt de l'extrême droite pour la « défense de la laïcité » et son usurpation du concept. Il faut que la laïcité soit liée à des formes de vie, de travail plus égalitaires et plus démocratiques, à l'école comme dans la société. Émancipation laïque et émancipation sociale vont de pair. Le débat sur la laïcité est plus que jamais d'actualité. Tout ce qui relève de l'égalité fille-gar-

çon, de l'éducation contre l'homophobie ou contre le racisme, pour lesquels le SNUipp-FSU est porteur de demandes précises, sont des questions modernes et essentielles prenant toute leur place dans un concept plus large de laïcité.

La loi d'orientation et de programmation incite à la mise en place de Programmes éducatifs territoriaux. Quelle doit être la place des enseignants dans ce processus ?

CN. L'inscription des PEDT dans la loi se passe dans un contexte de réécriture des lois de décentralisation. Il existe aujourd'hui de réelles inquiétudes de voir certaines compétences de l'école transférées aux collectivités territoriales et de voir se développer des inégalités supplémentaires. Nous refuserions toute dérive qui irait vers une subordination du scolaire au périscolaire. C'est à

« IL FAUT QUE LA LAÏCITÉ SOIT LIÉE À DES FORMES DE VIE, DE TRAVAIL PLUS ÉGALITAIRES ET PLUS DÉMOCRATIQUES, À L'ÉCOLE COMME DANS LA SOCIÉTÉ. ÉMANCIPATION LAÏQUE ET ÉMANCIPATION SOCIALE VONT DE PAIR. »

l'école que se construit la réussite, pour autant l'école doit travailler en complémentarité avec les acteurs des autres temps éducatifs, ce qui existe déjà. Les Projets éducatifs territoriaux peuvent proposer un enrichissement culturel propice à la réussite scolaire. Travailler en complémentarité nécessite de prendre en compte l'avis des enseignants. Avec la mise en place de la réforme des rythmes, on a des exemples de ce qu'il ne faut pas faire. Dans des écoles qui sont passées à quatre jours et demi et où les maires ont décidé de l'organisation du temps scolaire sans, voire contre, l'avis du conseil d'école et donc des enseignants, ça ne marche pas. Il y a des situations bloquées avec des mobilisations d'enseignants et de parents. Il faut donc mettre en place des concertations entre les enseignants et les partenaires pour contribuer à améliorer cette complémentarité éducative et permettre un enrichissement pour les élèves. Pour cela, il faut dégager du temps supplémentaire, c'est indispensable. Au-delà se pose la question de l'instance décisionnelle et du mode de représentation des enseignants dans cette instance, de leur place dans l'élaboration et le suivi des PEDT.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO



RETROUVEZ L'INTÉGRALITÉ DES VIDÉOS DE LA 13^E UNIVERSITÉ D'AUTOMNE SUR WWW.SNUIPP.FR



Illettrisme

Des actions éducatives familiales

Coordonnateur national de l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme, Eric Nedelec, démontre que la réussite éducative est une responsabilité à partager entre de nombreux acteurs. À condition que chacun, à la place qu'il occupe dans cette chaîne éducative intervienne en complément de toutes les autres. Et qu'un rôle particulier soit octroyé aux parents.



© TRÉVIERS / ANA

► LA MISE EN CONFIANCE, LA PREMIÈRE MARCHÉ

Pour lutter contre l'illettrisme, la première marche est la plus compliquée à franchir. Elle nécessite d'instaurer la confiance. «Il faut sensibiliser les membres de la communauté éducative, les enseignants mais aussi les chefs d'établissement et les acteurs dit en coulisse comme les personnels techniques par exemple» évoque Eric Nedelec. Et de noter qu'il existe une différence entre avoir quelques difficultés avec la langue et être dans une problématique d'illettrisme. «Si

on ne rend pas compte de cette situation, on ne peut pas aider les gens. Je prends un exemple, les enseignants conseillent aux parents de lire chaque soir un livre à leurs enfants. Pour quelqu'un en situation d'illettrisme c'est une double peine, ne pas savoir lire et ne pas pouvoir accompagner son enfant sur le chemin de la réussite». A ce titre, Eric Nedelec évoque le cas de deux directrices d'école Maternelle de Château Chinon. «Sans avoir été sensibilisées à la question, elles ne pouvaient imaginer qu'il y avait dans leur classe, une dizaine d'en-

fants dont les parents étaient confrontés à ce problème. «Le simple fait d'en prendre conscience est une immense avancée. Cela permet une autre posture de communication. Et s'il y a bien un espace qui peut se transformer en lieu de confiance c'est l'école, puisque les parents sont forcément amenés à s'y rendre un jour ou l'autre. La formation à cette démarche est primordiale. Ce n'est pas si difficile. Certaines académies ont pris la décision de mettre en place une sensibilisation adaptée. Après, on pourra passer au reste».



« Les parents ? Un rôle central »

Quelle est l'évolution de l'illettrisme en France ?

EN. Le taux d'illettrisme a baissé en France entre 2004 et 2012, puisque nous avons renouvelé avec l'INSEE l'enquête IVQ, en utilisant le même outil de mesure. Nous sommes passé de 9% de la population des 18-65 ans ayant été scolarisé en France, soit 3100 000 personnes, à 7% de cette même population, ce qui représente 2500 000 personnes. Même si la baisse est significative le problème est encore important et nécessite plus que jamais une poursuite de la mobilisation. C'est la méthode de travail « réunir pour mieux agir » qui a permis, nous en sommes persuadés, d'obtenir ces résultats.

En quoi consistent les actions éducatives familiales ?

EN. La démarche des Actions Educatives et Familiales (AEF) s'adresse à des familles dont les parents peuvent être en situation d'illettrisme. Les AEF, démarche innovante, font le pari que la mobilisation des parents est plus facile et plus forte au moment des temps clés de la vie scolaire des enfants. Un déclic peut alors se produire pour faciliter leur engagement dans une démarche de réacquisition des savoirs de base et pour leurs enfants grâce à l'installation d'un climat de réussite éducative. Mobiliser des parents d'élèves par le biais d'actions auxquelles participent leurs enfants, permet de faciliter l'entrée dans la culture de l'écrit pour ces enfants et aide ces parents à construire une relation positive avec l'école tout en s'engageant pour réapprendre la base de la base.

Comment partager la réussite éducative entre différents acteurs ?

EN. La première des règles, le principe de base, et il n'est pas nouveau c'est de considérer que



© MIRA / ANA

ÉRIC NEDELEC

Éric Nedelec est le coordonnateur national de l'Agence Nationale de Lutte contre l'illettrisme. Il a débuté sa carrière professionnelle il y a trente-deux ans comme instituteur, pour ensuite prendre des responsabilités aux Francas, mouvement d'éducation populaire. Avant son arrivée à l'ANLCI en 2004 il était conseiller en formation continue dans l'Éducation nationale. Il coordonne aujourd'hui le plan national d'action et l'action territoriale de l'ANLCI et il assure le lien avec tous les grands partenaires.

l'Éducation est l'affaire de tous et que chacun a sa place à la place qui est la sienne. Si l'école occupe évidemment une place centrale, elle ne peut pas tout seule et elle ne doit pas porter seule la responsabilité de la réussite éducative. Parler de partage est très juste, mais dans ce partage les parts que prennent chacun ne sont pas ni de la même taille, ni de la même nature, ce qui est important c'est la somme de toutes ces parts. Et lorsqu'on parle des acteurs qui participent à la réussite éducative, aucun ne doit être oublié et notamment celles et ceux que nous appelons

« IL FAUT SENSIBILISER, INFORMER, OUTILLER. »

les acteurs en coulisse, qui ont un rôle déterminant notamment avec les familles populaires

Quelle place peuvent occuper les parents ?

EN. Avant de s'interroger sur la place qu'ils peuvent occuper, il faut se poser la question de la place qui leur est accordée, et surtout de la place que peuvent prendre, y compris au milieu de leurs pairs, les parents en situation d'illettrisme. Il n'est jamais simple d'être reconnu quand on est pour un grand nombre de raisons éloigné de l'école. Cette place pour certains parents est à conquérir.

Comment leur permettre de devenir acteur de la démarche ?

EN. Le plus important est de les

mettre en confiance, de leur montrer qu'ils sont considérés comme des alliés. Cela implique une certaine bienveillance à leur égard et surtout d'être conscient des difficultés que rencontrent celles et ceux qui ont du mal avec la lecture et l'écriture. C'est parfois avec toutes les bonnes intentions du monde que l'on n'incite pas les adultes parents en situation d'illettrisme à se sentir, eux aussi, légitimes pour accompagner la scolarité de leurs enfants.

Quels sont les exemples d'une démarche partenariale ?

EN. Les exemples de démarches partenariales sont nombreux, ils entrent parfois dans le cadre de dispositifs, je pense notamment aux contrats d'accompagnement à la scolarité. Ce qui est important lorsqu'on parle de partenariat c'est de s'interroger sur la nature du partenariat et sur son objet. Le travail partenarial doit générer de l'action ou venir de l'action, tous les cadres partenariaux qui existent ne sont pas pour autant générateurs d'activités partenariales.

Quelles sont les propositions actuelles pour lutter contre l'illettrisme ?

EN. Il faut continuer ! Continuer à mettre en œuvre cette méthode de travail collective qui produit des résultats. Il faut sensibiliser, informer, outiller et permettre en disposant de données claires, comparables d'orienter les actions de chacun.

Comme beaucoup de nos partenaires la Ligue de l'Enseignement n'a pas forcément et je dirais « heureusement » d'actions fléchées illettrisme. C'est à travers les actions éducatives, culturelles, citoyennes, associatives, récréatives, qu'elle permet à des enfants, des jeunes et des adultes d'avoir d'abord accès à ce qui pourra favoriser leur émancipation.

PROPOS RECUEILLIS PAR FABIENNE BERTHET

Médicalisation

Les causes de l'échec hors de l'école ?

À quoi sont dues les difficultés d'apprentissage d'un élève ? Quelle réponse y apporter ? Pour Stanislas Morel, on assiste actuellement à la diffusion d'interprétations imputant l'échec scolaire à des causes médico-psychologiques. Et la tentation est grande de faire appel à d'autres professionnels au risque d'éloigner les réponses pédagogiques de l'école.



© BUREAU/ANSA

► D'UN CERTAIN USAGE DE LA PSYCHOLOGIE À L'ÉCOLE

Une enseignante parle des difficultés d'un de ses élèves qui se manifestent en classe par son absence d'autonomie - il ne travaille pas si la maîtresse n'est pas « derrière lui » - et par un manque de respect des règles - il « copie », il est parfois perturbateur. Selon elle, le problème n'est pas seulement scolaire. Il ne s'agit pas non plus d'un problème d'intelligence : « J'ai dit au père que le problème c'était qu'il n'arrivait pas à se mettre au travail parce qu'il était parasité par des choses ». L'enseignante mobilise ici des

explications psychologiques. Elle aurait pourtant pu utiliser la sociologie et mettre en avant l'incompréhension par l'élève des exigences scolaires liée à la distance entre les socialisations familiale et scolaire. Cet exemple est tiré d'une étude de Stanislas Morel qui s'est intéressé à l'usage social de la psychologie d'inspiration psychanalytique par les enseignants d'une école primaire en ZEP* pour expliquer les difficultés scolaires de leurs élèves. Le chercheur note que tous les enseignants n'utilisent pas ce type d'explications avec la même aisance et le même sentiment de légitimité. Il met

aussi en évidence le rôle de cet usage pour comprendre et agir. Pour le chercheur, le recours à la psychologie participe de la nécessité pour les enseignants de croire en la possibilité d'action et de résolution - fût-elle partielle - des difficultés scolaires. Ces explications, sur des problèmes sur lesquels les enseignants considèrent n'avoir que peu de prises, induisent la délégation des dits « problèmes » aux spécialistes.

*MOREL (Stanislas) les professeurs des écoles et la psychologie. Les usages sociaux d'une science appliquée. Sociétés contemporaines, 85, 2012



« La pédagogie sort de l'école »

Vous parlez de médicalisation de l'échec scolaire. De quoi s'agit-il ?

SM. Il désigne le fait d'appréhender les élèves en échec scolaire comme des patients. Ce terme englobe aussi la psychologisation, même si les « psy » essaient souvent de démedicaliser leur approche. Il y a médicalisation chaque fois que les élèves sont reçus par des professionnels du soin que ce soit dans le domaine médico-social comme dans les CMPP ou dans les centres de référence du langage qui traitent les troubles de la galaxie des « dys- ».

Ce phénomène est-il nouveau ?

SM. Non, les approches médico-psychologiques des difficultés scolaires remontent à la fin du XIX^e, par exemple avec les tests de Binet-Simon. La dyslexie est une catégorie qui a un siècle d'existence... Ce qui est nouveau, c'est l'ampleur du phénomène et le renouveau des approches organicistes et génétiques. La tentation est aujourd'hui grande d'imputer l'échec des fameux 15 à 20 % d'enfants en difficulté à des troubles médico-psychologiques, à des « besoins éducatifs particuliers » principalement définis à partir de critères médicaux.

Comment expliquez-vous cette évolution ?

SM. Elle est d'abord la conséquence directe de la montée en puissance des neurosciences cognitives au détriment de la psychanalyse et des sciences sociales. Mais cette raison n'est pas suffisante. Elle résulte aussi des redéfinitions de l'échec scolaire (recentrage sur les savoirs fondamentaux, individualisation, multiplication des modes de ciblage des enfants en difficulté, etc.) qui favorise les réponses médico-psychologiques. Le recours à des professionnels du soin procure aux enseignants des



© BELLA / ANJA

STANISLAS MOREL

Stanislas Morel est maître de conférences à l'université de Saint-Étienne et effectue ses recherches dans le cadre du laboratoire Éducation, cultures et politiques. Ses premiers travaux ont porté sur les rapports entre classes populaires, culture savante et culture scolaire (*Une classe de ZEP à l'Opéra de Paris*, Réseaux, 137, 2006). Poursuivant les recherches initiées lors de sa thèse (*L'échec scolaire en France (1960-2010). Sociologie d'un champ d'intervention professionnelle*, thèse pour l'obtention du doctorat en sociologie, EHESS, 2010), il se consacre actuellement à l'analyse de la construction sociale du problème de l'échec scolaire.

solutions opératoires : on identifie une difficulté, un spécialiste, un traitement. Les familles jouent enfin un rôle central car elles tendent de plus en plus à s'approprier certains diagnostics peu stigmatisants (troubles spécifiques des apprentissages ou précocité intellectuelle) pour revendiquer des adaptations scolaires.

Comment expliquez-vous la banalisation du recours aux orthophonistes ?

SM. Le recentrage sur les savoirs fondamentaux a eu pour conséquence une focalisation sur l'apprentissage de la lecture. L'accent est désormais mis sur l'apprentissage systématique des correspondances grapho-phonémiques. Or, devant des classes hétérogènes, les enseignants tendent à délé-

guer une partie de ce travail, parfois jugé répétitif et moins intéressant que le travail sur le sens, aux professionnels du soin, à commencer par les orthophonistes. Les orthophonistes sont aujourd'hui 20 000 contre 160 dans les années 1960. Ce recours s'explique également par un principe de précaution, les enseignants pensant que « ça ne peut pas faire de mal » aux élèves. Ils n'ont pas toujours conscience que l'orthophonie est une profession paramédicale.

Quels sont les effets de cette médicalisation ?

SM. La question des territoires professionnels est en jeu. Les lieux de production des savoirs pédagogiques s'éloignent du monde scolaire. Les psychologues

« ELLE EST LA CONSÉQUENCE DIRECTE DE LA MONTÉE EN PUISSANCE DES NEUROSCiences COGNITIVES. »

cognitivistes et les médecins qui détiennent une forte légitimité scientifique s'imposent dans le débat pédagogique. Sur la lecture, Stanislas Dehaene, psychologue cognitiviste au Collège de France a davantage d'audience que Roland Goigoux, professeur de sciences de l'éducation. L'enquête que j'ai réalisée dans un centre de référence du langage montre que ce type d'institution est avant tout des lieux de production d'une pédagogie scientifique inspirée de la psychologie cognitive et des pratiques rééducatives des professions paramédicales. Cette pédagogie s'adresse aux élèves atteints de « troubles » mais aussi à l'ensemble des élèves.

La médicalisation apporte-t-elle des solutions à l'échec scolaire ?

SM. Les neurosciences le prétendent. Mais, elles vont devoir administrer la preuve de l'efficacité de leurs approches au sein des classes. Ce qui est loin d'être évident. En fait, il me semble que les controverses actuelles entre neurosciences et approches inspirées de la psychanalyse rejoignent au sein du monde médical certaines grandes questions qui traversent l'éducation et plus particulièrement les débats sur l'échec scolaire. Quelle place accorder aux savoirs scolaires ? La cause des difficultés doit-elle être cherchée dans l'histoire du « sujet » ou dans une défaillance technico-pédagogique ? Je ne pense pas que le transfert de ces questions au monde médical permettent d'y apporter une réponse définitive.

PROPOS RECUEILLIS PAR LYDIE BUGUET

Handicap

Quels accompagnements ?

La loi demande à l'école de devenir « inclusive », d'accueillir sans discrimination tous les élèves en situation de handicap et, plus largement, tous ceux qui présentent des « besoins éducatifs particuliers ». Au-delà des termes, qu'est-ce que cette ambition signifie pour le système scolaire et pour les enseignants ?

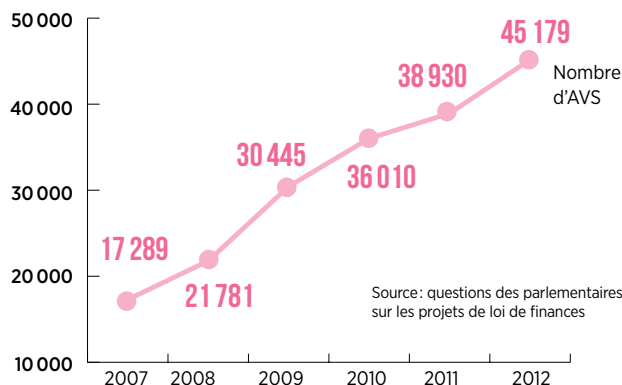


© TRÉCHIER / ANSA

▶ L'INCLUSION PROGRESSE

À la faveur de la loi de 2005, la scolarisation des enfants handicapés n'a cessé d'augmenter. Ainsi, la scolarisation individuelle a progressé de près de 30% entre 2007 et 2012, tandis que le nombre d'élèves scolarisés en CLIS augmentait de 15%. Cette généralisation de l'inclusion s'est accompagnée d'une hausse du nombre d'AVS

pour assurer l'accompagnement, individuel ou collectif. Les AVS sont des personnels non qualifiés et embauchés à temps partiels. Les annonces sur la titularisation d'une partie d'entre eux et sur leur professionnalisation constituent une première avancée pour répondre aux besoins de scolarisation alors que 13000 enfants demeuraient sans aide spécifique à la rentrée 2013.





« S'interroger sur les réponses pédagogiques et extra pédagogiques »

Comment expliquer que tous les pays n'aient pas la même définition des enfants à besoin éducatif particulier (BEP) ?

JP. La définition des BEP recouvre des réalités différentes selon les traditions culturelles de chaque système éducatif. En France, il existait depuis plusieurs décennies une classification traditionnelle qui distinguait les élèves en difficulté scolaire (qui relèvent de dispositifs pédagogiques à l'intérieur du système scolaire) des élèves handicapés. La définition des BEP peut faciliter l'action pédagogique mais le risque est de vouloir faire entrer dans la catégorie « handicapé » des enfants qui ne présentent pas de déficiences au risque de les stigmatiser. L'avantage de cette notion très large est qu'elle oblige les systèmes éducatifs à s'interroger d'une façon ouverte sur les réponses pédagogiques et extra pédagogiques à apporter à ces besoins, quels qu'ils soient...

La loi du 11 février 2005 a-t-elle favorisé l'inclusion ?

JP. L'inclusion consiste à mobiliser des modalités d'accompagnement spécifiques pour faire réussir dans leur scolarité les enfants handicapés et non pas à les intégrer par une simple participation physique aux parcours scolaires des autres élèves. La loi de 2005 est bonne car elle accompagne et permet d'accélérer un processus d'évolution des mentalités, des dispositifs et des pratiques professionnelles. Cette loi a permis à l'école de devenir accessible à tous les élèves, et d'éviter toute discrimination dans l'accès aux apprentissages. On n'est plus dans la juxtaposition de dispositifs particuliers qui concernaient des catégories identifiées mais dans une sorte de « lettre de mission » ou de feuille de route globale pour l'école.



JOSÉ PUIG

Après avoir exercé différents métiers de l'éducation, José Puig a participé à la rédaction du plan Handiscol de 1999 et dirigé l'association Handidactique I=MC² dont l'activité porte sur la formations aux pratiques d'accompagnement des personnes en situation de handicap. Actuellement directeur de l'INS HEA (Institut de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés), José Puig a participé à l'ouvrage « Handicap et accompagnement » (Dunod 2009).

Que pensez-vous de l'accompagnement par des AVS ?

JP. Les AVS répondent à un réel besoin d'accompagnement en venant compléter l'action des enseignants pour permettre à des enfants de suivre leur parcours scolaire. Cependant, la ténacité professionnelle de ces personnels est faible aujourd'hui, ce qui est préjudiciable pour les enfants et leurs familles qui n'ont pas de garanties sur la qualité de l'accompagnement, mais aussi pour les AVS qui peinent à trouver leur place et à être reconnus. Enfin, situation paradoxale, c'est un métier très complexe qui s'exerce sans qualification. Ce métier d'AVS, encore mal défini, commence enfin à trouver la reconnaissance institutionnelle souhaitable avec les récentes annonces ministé-

rielles sur leur professionnalisation.

Comment articuler de nouvelles professionnalités avec celles déjà existantes ?

JP. On est dans une constellation d'acteurs dont les cultures professionnelles très différentes sont trop cloisonnées. Il faut trouver des complémentarités entre les différents professionnels: les PE et les AVS mais aussi les ATSEM, les intervenants des établissements et services médico sociaux (psychologues, orthophonistes, éducateurs spécialisés, ergothérapeutes, kinésithérapeutes, etc.), les intervenants libéraux, les équipes de santé (CMP, pédopsychiatres), mais aussi la famille qui est un acteur fort de l'inclusion... La condition à la réussite d'un parcours d'inclusion passe par l'organisation de temps de formation en commun pour

« UN ENFANT NE PEUT PAS ÊTRE CITOYEN D'UNE CLASSE S'IL EN EST UN MEMBRE INTERMITTENT... »

professionnaliser la collaboration entre tous ces acteurs.

Certains de ces élèves sont scolarisés à temps partiel. Où sont-ils le reste du temps ?

JP. C'est un vrai problème. Dans certains cas la scolarisation à temps partiel est une manière de dire « on accueille » mais à minima parce qu'on ne peut pas refuser... Ce n'est pas la logique de l'inclusion et les effets sont pervers. Par exemple en maternelle, c'est la continuité de la scolarisation qui permet aux enfants d'entrer dans les apprentissages. Un enfant qui est présent 2 ou 3 demi-journées par semaine ne peut pas être citoyen d'une classe s'il en est un membre intermittent... Mais la scolarisation à temps partiel est parfois inévitable. L'enfant peut avoir besoin de temps de rééducation, de soins ou d'activités d'accompagnement médico-social...

Quels sont les droits des parents ?

JP. Avec la loi de 2005 on est dans une logique de droit des familles et des enfants. La CDAPH (commission départementale) est le prescripteur du temps d'accompagnement (AVSi, AVS-co, etc...) et de la prise en charge (médico-sociale, soins à domicile). Mais elle ne peut pas imposer des formes de prise en charge qui ne conviendraient pas aux familles. Par contre, des parents à qui on refuserait une scolarisation, ou dont l'enfant ne disposerait pas de l'accompagnement prescrit nécessaire, sont en droit d'engager des recours. Ils sont de plus en plus nombreux à le faire.

PROPOS RECUEILLIS PAR VINCENT MARTINEZ

Immigration

Les enseignants en porte à faux

Géraldine Bozec a étudié sur les écoles de Nice, de Brest, de Nantes et de la région parisienne les questions de l'immigration et la diversité ethnoculturelle à l'école, telles qu'elles sont perçues et vécues au quotidien par les enseignants de l'école primaire.



► QUELLES COULEURS DANS LA RUE DU MONDE ?

La littérature de jeunesse a elle aussi du mal à mettre en scène les visages et les couleurs de la diversité. Pour Alain Serres, directeur de la maison d'édition Rue du monde, elle a pourtant un rôle à jouer et les enseignants peuvent l'y aider. Il nous explique son approche.

«La lutte pour faire vivre auprès des enfants les atouts de nos différences, ne peut se priver d'aucune forme éditoriale et nous y travaillons. La poésie renvoie par essence à notre humanité commune loin de toute forme de frontière. Attention : la négliger n'est pas sans conséquence sur la qualité du «vivre ensemble» d'un pays. Le conte va souvent à l'essentiel des rapports sociaux, et crée des ponts de papiers entre les cultures, ainsi notre recueil «Les contes de l'olivier» réunit-il dix-huit contes juifs et arabes dans de fraternelles similitudes, qui parlent bien plus que de longs discours. «La fiction permet toutes les projections du jeune lecteur dans d'autres possibles. Et l'humour donne des ailes à des récits qui sans lui pourraient s'avérer lourds et discursifs.

Mais je pense que l'on ne peut se passer du documentaire, alliant informations, culture humaniste et esprit critique. Des documentaires qui apprennent aux enfants à documenter leurs regards ; une posture citoyenne décisive pour faire reculer l'ignorance et la manipulation des esprits. Des clés historiques sont en particulier indispensables pour que les enfants puissent poser des balises dans ce monde tumultueux. Pourtant, j'ai le sentiment que nous ne faisons pas assez, en particulier pour une représentation naturelle et spontanée de la diversité des visages, et des modes de vie de notre pays. Il nous faut davantage de livres qui ne montrent pas des sourires africains que lorsqu'on veut s'exprimer sur le racisme ! Des livres où des visages asiatiques sont bienvenus pour parler petite enfance ou plaisir du jardinage ! L'enfant moyen, à la peau caramel clair n'existe pas et les livres jeunesse peuvent mieux faire pour refléter notre vivifiant kaléidoscope.

Les enseignants peuvent nous aider en cela, dans l'audace de leurs choix de livres ou au travers des souhaits qu'ils expriment. Secouer les clichés demande bien des efforts !»

1 Image de Laurent Corvaisier, extraite de La famille Totem, Rue du monde, 2002.

2 Image de Lucile Placin, extraite de À l'école arc-en-ciel, Rue du monde, 2013.

3 Image de Judith Gueyfier, extraite de Je serai trois milliards d'enfants, Rue du monde, 2009.



« Une appartenance nationale, qui est pensée sur un mode unitaire »

Vous avez étudié la place dans l'école des enfants issus de l'immigration...

GB. J'ai mené une enquête qualitative entre 2003 et 2006 dans des écoles primaires situées dans des villes où l'immigration est ancienne et importante (comme à Paris ou à Nice) ou plus faible (comme à Nantes et à Brest) et dans des quartiers différents socialement (populaires, mixtes ou plus favorisés). Les questions renvoyant à l'immigration, à la nation et à sa pluralité sont très présentes dans les débats publics depuis trois décennies. En revanche, elles sont très peu traitées dans les prescriptions officielles du Ministère de l'Éducation nationale et dans les programmes scolaires récents.

Très peu traitées, c'est-à-dire ?

GB. Dans les programmes scolaires du primaire de 2008, par exemple, on ne parle pas de l'histoire de l'immigration. Plus largement, la pluralité des groupes et des référents culturels et religieux dans la société française (passée et présente) est peu illustrée dans les contenus d'enseignement. Ce que les instructions officielles prescrivent surtout, c'est d'apprendre aux enfants une appartenance nationale, qui est pensée sur un mode unitaire. Et, en matière de laïcité, ce sont surtout les interdits qui touchent l'expression des identités et croyances religieuses qui sont mis en avant. Autrement dit, on parle de ce qui pourrait rassembler les enfants, mais peu de ce qui fait leurs différences et leur individualité : leur histoire familiale (qu'elle renvoie à l'immigration ou non), leurs origines multiples, les singularités individuelles X ou Y. C'est plutôt vécu comme un problème, cette question de la pluralité et des différences. L'école doit fabriquer du commun mais cette construction ne peut reposer sur



GÉRALDINE BOZEC

Géraldine Bozec est docteure en science politique, chercheuse associée au Centre d'études européennes de Sciences Po et enseignante en sociologie de l'éducation et sociologie politique à l'Université de Rennes. Ses principaux thèmes de recherche sont la socialisation politique à l'école, la citoyenneté et les identités collectives (appartenances ethniques et religieuses, rapport à la nation et à l'Europe). Sa thèse portait sur la socialisation civique des enfants à l'école primaire en France, avec un éclairage comparatif fondé sur le cas anglais.

la négation de la pluralité.

Et ça, c'est pour vous une difficulté en matière d'intégration ?

GB. Ce qui est une difficulté, c'est surtout qu'on laisse les enseignants se débrouiller avec ces questions. Il ne s'agit pas d'opérer en classe des assignations identitaires (du type « *toi, raconte-moi ton pays* »), sachant que beaucoup d'enfants désignés comme étant « *issus de l'immigration* » ont en fait des parents qui sont eux aussi nés en France et n'ont pas forcément de lien avec un pays « *d'origine* ». Les revendications ethniques et religieuses qui existent dans certains contextes scolaires sont inséparables de sentiments d'exclusion scolaire et sociale, et c'est surtout

à cela qu'il faut répondre. Mais ce qui me paraît dommage, c'est que les enseignants ne soient pas suffisamment armés pour penser ces questions et donc agir. Comment appréhender l'histoire de la France et la société française actuelle autrement qu'en termes d'unité seulement ? Comment prendre en compte au quotidien la pluralité des référents au sein du public scolaire ?

Et donc comment les enseignants de votre enquête agissent-ils au quotidien sur ces enjeux ?

GB. Il y a beaucoup de différences en fonction du contexte d'enseignement, mais aussi et surtout des profils enseignants... Certains enseignants de mon enquête tiennent un discours très positif

« DANS LES PROGRAMMES DE 2008, ON NE PARLE PAS DE L'HISTOIRE DE L'IMMIGRATION »

sur la pluralité des origines dans leur classe, perçue comme une « *richesse* ». Il s'agit là d'enseignants politisés qui mettent en cause la stigmatisation des populations issues de l'immigration dans la société, ou d'enseignants qui accordent beaucoup d'importance dans leur pédagogie en général à la parole de l'enfant et à sa singularité. Dans un second cas de figure, certains enseignants enquêtés (qui rejoignent là une conception républicaine plus répandue dans les débats français) craignent que l'attachement manifeste de certains élèves à un pays d'origine ou à l'islam signifie un rejet de la France et des autres citoyens. Enfin, dans un troisième cas de figure, on peut identifier chez certains enseignants une vision plus homogène de la nation, qui associe la France à une tradition catholique.

Les enseignants ne s'obligeraient pas à cette neutralité de la laïcité dans leurs pratiques de classe ?

GB. Si, bien sûr : très rares sont les enseignants qui affichent leurs croyances religieuses (ou leur non croyance) en classe. Mais de manière générale, enseigner a nécessairement à voir avec ce que l'on est. Les enseignants enquêtés mettent donc plus ou moins l'accent en classe sur la diversité des identités des enfants, ou encore sur la lutte contre le racisme. Au-delà de ces variations, on note tout de même qu'ils agissent dans un contexte institutionnel qui ne les aide pas à penser et à valoriser la singularité individuelle ni la pluralité interne de la nation.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCIS BARBE

Laïcité

Apprendre à vivre ensemble

Le débat autour des cours de « morale laïque » et de la « charte de la Laïcité » brouille les lignes de clivage habituelles. Pierre Tournemire explique les éléments de la controverse afin que soient clarifiées les positions héritées de l'histoire, des diverses approches philosophiques ou du cadre juridique et précise les enjeux de cet enseignement.



© TRÉVIER / NABA

▶ EUROPE : À CHACUN SON MODÈLE

Les pays européens ont des traditions bien différentes en matière de laïcité. Les Pays-Bas, la Grande-Bretagne se rapprochent de la Norvège où un cours de morale « philosophie et éthique » rassemble religion et laïcité dans un même enseignement. C'est le fruit d'une déconcessionnalisation où l'on trouve moins de références religieuses et plus d'éthique.

En Belgique, les élèves peuvent choisir entre plusieurs cours de morale inspirés par la religion catholique, protestante, anglicane, juive, musulmane, bouddhiste

ou alors non confessionnelle, c'est-à-dire laïque (introduite depuis 1958). Cet enseignement survole des thèmes variés : l'identité, le handicap, le racisme, l'égalité des sexes, les droits et devoirs des enfants. Cela tend cependant plus à séparer les confessions qu'à les rapprocher et relègue la morale à un choix par défaut.

En Allemagne, où le crucifix orne les classes bavaroises, les enfants suivent des cours de religion dont le contenu est défini par chaque Land avec les églises. Les élèves qui ne veulent pas les suivre se voient proposer des heures d'éthique. Les signes religieux ne sont interdits qu'aux

enseignants et une récente décision a même autorisé le port du burkini en cours de natation. L'instauration d'une morale laïque est très difficile à mettre en œuvre dans les pays à forte tradition catholique. En Italie, pas de cours de morale mais les élèves ont la possibilité d'être dispensés d'enseignement religieux. Quant à l'Espagne, le concordat y est toujours en vigueur. Le débat est devenu politique : le gouvernement socialiste avait instauré « un enseignement pour la citoyenneté ». Depuis son retour au pouvoir, la droite tente de réhabiliter l'enseignement religieux dans le public.



« Les enjeux de l'enseignement laïque de la morale »

Le consensus autour du caractère laïque de l'École française vole en éclats. Pourquoi ?

PT. Le consensus portait sur la laïcité de l'école publique, le débat restant entier sur le financement de l'enseignement privé ! L'école s'adresse aujourd'hui à des jeunes qui baignent dans les moyens modernes de communication et qui passent plus de temps devant la télévision, leur ordinateur ou leur portable qu'à l'école. Ils ne sont pas vierges de connaissances que seul le maître leur apporterait. Ils arrivent à l'école avec des idées et des représentations et le désir de les exprimer. L'attitude de confiance, voire de déférence, face à l'école et à l'enseignant est remplacée par la revendication pour chaque élève de l'affirmation de sa singularité, de la liberté de son image et de son apparence et par la volonté de faire prendre en compte l'expression de ses convictions et de ses différences. La réponse pour fixer les limites acceptables de cette expression n'est pas évidente pour une école qui n'a jamais su gérer la diversité.

Quels sont les éléments de cette controverse ?

PT. Si tout le monde s'accorde sur le respect de la liberté de conscience des élèves, il y a des approches différentes pour la garantir. On peut estimer qu'il faut privilégier l'exercice de la liberté et non la contrainte pour une expression bénéfique de la diversité sous les seules limites qu'elle respecte les libertés fondamentales, les personnes et le bon fonctionnement de l'établissement ou considérer que la liberté de conscience passe par un apprentissage et l'émancipa-



PIERRE TOURNEMIRE

Pierre Tournemire est depuis sa retraite professionnelle vice-président de la Ligue de l'enseignement en charge de la laïcité. Instituteur à l'origine, sa carrière professionnelle a été faite au sein de la Ligue de l'enseignement, comme permanent régional Midi-Pyrénées d'abord de 1974 à 1982, puis secrétaire général de la Fédération des œuvres laïques de la Haute Garonne de 1982 à 1992 et comme secrétaire général adjoint national de 1992 à 2009.

tion et donc exige qu'elle soit libérée des contraintes religieuses. Même si ces approches ne s'expriment pas de façon aussi caricaturale, elles surgissent inévitablement dès lors qu'on promet une « charte de la laïcité » ou un enseignement de la morale car il ne suffit plus alors de s'accorder sur de grands principes mais sur une déclinaison concrète de leurs contenus.

Un siècle après la loi de 1905, les enjeux se posent-ils de la même manière ?

En 1905 les affrontements entre l'Église catholique et les républicains étaient violents. Le conflit ne portait pas sur la croyance ou la religion : il était essentiellement politique pour résister aux prétentions cléricales de diriger les consciences et les comportements sociaux afin de pérenniser

« UNE MISE EN ŒUVRE EXIGEANTE À L'ÉCOLE ET DANS LA CLASSE. »

clairvoyance d'adopter une loi créant les conditions d'une pacification des esprits en assurant la liberté de conscience et en garantissant l'expression des convictions de chacun. Ils ont défini, au nom des principes qu'ils avaient fixés, les conditions d'expression d'une liberté individuelle compatible avec les libertés de tous. Les chemins de la liberté et de l'émancipation étant parallèles, ils pouvaient entraîner l'adhésion de tous. De la même façon aujourd'hui, il faut, d'une part, indiquer clairement que les singularités des convictions sont respectées et qu'elles peuvent s'exprimer à la condition de respecter les autres singularités, les libertés de tous et la dignité de chacun. Il faut, d'autre part, créer les conditions du rassemblement pour construire des valeurs partagées dans le respect de l'intérêt général.

La « charte de la laïcité » était-elle nécessaire ? Comment concrètement la mettre en application dans les écoles ?

PT. Dans un climat passionnel, un texte solennel sur la laïcité s'imposait. On peut discuter le contenu mais l'essentiel est dans sa mise en œuvre qui exige une formulation claire des finalités et une cohérence des programmes avec ces finalités. Elle doit conduire à des transformations des pratiques et à une harmonisation des règles qui régissent les rapports entre l'enseignant et les élèves. Elle suppose évidemment une formation des enseignants tant sur les contenus que pour les pratiques pédagogiques adaptées. PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO

« DE LA DIFFICULTÉ À GÉRER LA DIVERSITÉ. »

Scolaire et périscolaire

Pour une continuité des temps éducatifs

Projets éducatifs territoriaux, semaine à 4,5 jours, si elle n'est pas nouvelle la question du rôle des collectivités et des territoires dans les politiques éducatives est plus que jamais d'actualité. La prise en compte du temps global de l'enfant invite à une responsabilité partagée entre les divers acteurs, avec l'Éducation nationale en première ligne. Arnaud Tiercelin de la Ligue de l'enseignement prône une continuité entre les différents temps éducatifs de l'enfant. En Ariège, les acteurs institutionnels et associatifs ouvrent des pistes avec un Schéma départemental pour les politiques éducatives concertées.



▶ EN ARIÈGE, UNE ÉDUCATION PARTAGÉE À L'ÉCHELLE DES TERRITOIRES

En Ariège, les élèves de 80% des écoles disposent d'un accueil de loisirs associés à l'école. C'est le résultat d'une politique qui, depuis une trentaine d'années associe les acteurs institutionnels (Caisse d'allocations familiales, Conseil général, Direction départementale de la cohésion sociale et de la protection des populations - anciennement Direction départementale jeunesse et sports - et de l'Éducation nationale.

En 2012 ces partenaires ont élaboré avec les fédérations et associations départementales d'éducation populaire* un schéma départemental pour les politiques éducatives concertées en Ariège. Dans ce document, les signataires « affirment dans une logique de complémentarité et de continuité, leur volonté de concertation, de coopération autour de la mise en cohérence des temps et des espaces d'accueil éducatifs de l'enfance, de la jeunesse et de la famille ». Ils

sont regroupés autour d'une plateforme, « Territoires éducatifs ».

L'objectif est de proposer aux collectivités territoriales des outils pour évaluer leur politique éducative, pour les accompagner et les soutenir dans leurs actions de mise en œuvre d'une action éducative locale. « Nous avons eu le déclic après la mise en place par l'Éducation nationale de l'accompagnement éducatif » se souvient Nadine Bégou, chargée de mission pour



l'accompagnement des politiques éducatives concertées en Ariège. Le dispositif qui consiste notamment en une aide aux devoirs après la classe « a provoqué des conflits entre écoles et ALAE, suscitant des dysfonctionnements ». Du coup, « nous nous sommes reposés la question de ce que nous partageons et pouvons mettre en commun » poursuit Nadine Bégou dont le poste est porté par la Ligue de l'enseignement. Dès 2010 le travail pour la rédaction d'un texte de référence a été engagé à partir d'un questionnaire soumis aux parents d'élèves, aux élus, aux enseignants, aux associations, aux travailleurs sociaux... à tous ceux qui interviennent dans le processus d'éducation de la petite enfance, de l'enfance et de la jeunesse.

Un accompagnement pour les collectivités territoriales

Ce texte de références communes autour des politiques éducatives pose « 10 principes fondamentaux ». Les partenaires s'engagent notamment à développer des

partenariats locaux, à permettre l'accessibilité à tous les publics de services et d'actions éducatifs. Ils souhaitent encore assurer une continuité éducative entre les divers temps de l'enfant, faire toute leur place aux parents, mais aussi développer l'éducation à la citoyenneté. Les questions

de ressources humaines, d'adaptation aux besoins d'éducation notamment par le biais de la formation initiale et continue et de l'expérimentation, du pilotage et de la coordination au niveau des territoires, d'évaluation des actions et de développement durable sont aussi posées dans ce référentiel.

Fort de cet outil, « Territoires éducatifs » propose aux collectivités qui le souhaitent et qui ont au moins entamé une réflexion sur le sujet, une convention de partenariat. Cette dernière prévoit un accompagnement et une aide fondés sur les 10 engagements du référentiel. Afin de faciliter la participation des enseignants aux

concertations et structures de coordination la DASEN a fléché 6 des 24 heures dédiées à la concertation à leur participation aux dispositifs. Le territoire pertinent retenu est celui des Communautés de communes, sur les

21 que compte le département, 8 ont signé une convention, 11 s'apprêtent à le faire, les 2 dernières ayant engagé une réflexion pour les suivre. Le schéma qui se veut pluriannuel couvrant la période 2012-2015 survient aussi alors que la plupart des écoles du

département sont passées à 4,5 jours par semaine et qu'est lancé le dispositif des PEDT. Des projets éducatifs de territoire qui pour Nadine Bégou doivent être l'occasion « de renforcer les partenariats » en s'inscrivant dans le schéma départemental.

* Foyers ruraux, Francas, Jeunesse en plein air, Léo Lagrange, Ligue de l'enseignement, Loisirs éducation citoyenneté, Office central de coopération à l'école, Pupilles de l'enseignement public.

« DIX PRINCIPES FONDAMENTAUX POUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES LOCALES DE L'ARIÈGE. »

EMBARQUEMENT IMMÉDIAT POUR UN PROGRAMME ENSORCELANT !

Après *Le Gruffalo* et *Le Petit Gruffalo*, découvrez la nouvelle adaptation du livre de Julia Donaldson et Axel Scheffler
La sorcière dans les airs...



AU
CINÉMA
LE 27
NOVEMBRE

Gagnez des places
de cinéma et des albums
pour votre classe en jouant sur
www.cercle-enseignement.com/sorciere



GALLIMARD JEUNESSE, CitizenKid, CNC, Paris Mômes, SDI, Zouzous 5

Le règlement est délivré à titre gratuit à toute personne qui en fait la demande à l'organisateur du Concours ou en ligne sur www.cercle-enseignement.com/sorciere. Conformément à la loi informatique et libertés du 6 janvier 1978, vous disposez d'un droit d'accès, de rectification ou de radiation des informations nominatives vous concernant sur simple demande à l'adresse du concours ci-dessus.

EXTRAIT DU RÈGLEMENT - Les éditions Gallimard Jeunesse, 5, rue Gaston Gallimard, 75328 Paris Cedex 07, organise du 12 au 24 novembre 2013 un concours gratuit et sans obligation d'achat destiné aux enseignants de classes maternelles. Les 21 gagnants seront désignés par tirage au sort. Il est mis en jeu par l'organisateur les lots suivants : 30 places de cinéma et 5 livres *La sorcière dans les airs* pour la classe du premier enseignant tiré au sort, d'une valeur totale de 185 euros et 1 livre *La sorcière dans les airs* d'une valeur totale de 13 euros pour chacun des 20 gagnants suivants. Le règlement est déposé via depojeux.com.

www.lesfilmsdupreau.com

« Favoriser les cultures communes de tous les éducateurs »

La question de la territorialisation des politiques éducatives n'est pas neuve ?

AT. Le rapport entre l'école et les territoires est inscrit dans les problématiques de l'Education nationale de ces quarante dernières années. Une première démarche de territorialisation a été inscrite dans les politiques nationales depuis les premières lois de décentralisation au milieu des années 80. Elle visait à rapprocher l'action de l'Etat des territoires. Avec comme principes fondateurs une plus grande proximité démocratique et l'adaptation de l'action publique aux besoins locaux. Cela a eu des conséquences, tout d'abord une progression continue de la responsabilité des collectivités locales. Cependant la démarche reste partielle, car ces compétences restent encore non obligatoires, notamment dans le périscolaire. C'est bien une des questions actuelles. Souhaitons-nous inscrire une nouvelle obligation en matière éducative ce qui implique une obligation de moyens de la part de l'Etat et des collectivités ? C'est un choix de société et d'organisation de l'action publique et éducative.

Quels en sont les principaux enjeux ?

AT. La démocratisation de la réussite, a toujours été une priorité de l'Éducation nationale. C'est l'ambition de l'éducation prioritaire qui date de 1985 et dont les Assises auront lieu l'année prochaine. Et ce, même si l'inégalité d'accès existe depuis longtemps

« LA DÉMOCRATISATION DE LA RÉUSSITE, A TOUJOURS ÉTÉ UNE PRIORITÉ DE L'ÉDUCATION NATIONALE. »



ARNAUD TIERCELIN

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

au cœur même de l'institution. La dotation des communes sur le temps scolaire varie ainsi entre 1 et 10 ce qui donne la mesure de l'effort d'homogénéisation à accomplir. Autre point central, l'articulation, les complémentarités de tous les temps, du mercredi aux vacances scolaires en passant par le périscolaire avec tous les acteurs éducatifs.

Qu'est-ce que la responsabilité partagée ?

AT. Toutes les politiques territoriales des années 90 et 2000 ont souhaité faire de l'approche globale en éducation, un principe, celui de la responsabilité partagée qui a été lancé par la loi de 1989. Cela consiste en la continuité de l'ensemble des temps éducatifs, ce qui est essentiel pour la réussite des jeunes. L'école ne peut arriver seule à relever le défi de la démocratisation et de l'égalité. Il

y a eu dès lors une grande mobilisation de la jeunesse et des sports, des Caisses d'allocations familiales et de la politique de la ville. Alors que paradoxalement, l'Education Nationale s'avère en retrait de ces questions depuis 2003.

L'ambition n'est pas complètement réalisée ?

AT. La marge de progression est encore importante. Il est très difficile d'obtenir des chiffres sur la disparité entre les territoires. Il n'existe pas de dispositif permettant de faire le tour des structures, il y a celles qui sont labellisées celles qui ne le sont pas, le paysage est éclaté entre des prescripteurs divers. Il reste encore un saut quantitatif important à faire. Seulement un quart à un tiers des jeunes bénéficient actuellement d'une offre éducative hors du temps scolaire. La réforme

« SEULEMENT UN QUART À UN TIERS DES JEUNES BÉNÉFICIENT ACTUELLEMENT D'UNE OFFRE ÉDUCATIVE HORS DU TEMPS SCOLAIRE. »

actuelle nous ressaisit de cette question, et ne crée pas le problème. Il reste plus urgent que jamais de prendre en compte tous les temps scolaire mais également familial. La lutte pour la qualité éducative de tous ces temps « non formels » implique une mobilisation citoyenne, et une progression de la professionnalisation et dans le même temps la déprécarisation des métiers de l'animation (sportive, culturelle,...)

Vous évoquez la nécessité d'une gouvernance partagée ?

AT. La gouvernance partagée va de pair avec la démocratie locale. Il s'agit de développer les espaces de concertation, d'impliquer les usagers, de favoriser les cultures communes des éducateurs en travaillant sur des formations communes. Il importe que les gens se rencontrent, débattent et réfléchissent ensemble. Cela peut passer par des ateliers dans lesquels les parents se responsabilisent, des bénévoles se mobilisent pour créer via des actions citoyennes la cohésion sociale et culturelle. La variété des actions qui peuvent être menées est très large. Cela peut être du co-voiturage en zone rurale. Dès que l'on associe tous les acteurs, tout est possible !

PROPOS RECUEILLIS PAR FABIENNE BERTHET

AGNÈS
VAN ZANTEN

La sociologue Agnès Van Zanten, auteure de nombreux ouvrages et articles sur l'école et les phénomènes de ségrégation scolaire est intervenue à l'Université d'automne. Elle a développé le thème central de ses travaux de recherche sur les inégalités d'éducation, les stratégies éducatives des familles, les dynamiques au sein des établissements scolaires et les politiques éducatives nationales et locales. Rencontre avec l'auteure de *L'école de la périphérie* qui vient de publier *Les Marchés scolaires*.





« Le marché "officieux" de l'école française »

Vous venez de publier avec les sociologues Georges Félouzis et Christian Maroy un ouvrage sur le développement de marchés scolaires. Qu'appellez-vous marchés scolaires ?

Notre définition du marché met plutôt l'accent sur les phénomènes de concurrence qui peuvent exister entre les établissements et sur le choix des familles. En France, malgré un système en principe très cadré autour de la carte scolaire, l'idée d'un marché scolaire s'est développée parce que les usagers ont le sentiment qu'il n'y a pas d'homogénéité de l'offre éducative. L'enseignement privé s'est diversifié, n'étant plus seulement centré sur une offre religieuse ou idéologique mais pouvant par exemple proposer un enseignement destiné aux élites, un enseignement de rattrapage, un enseignement avec beaucoup d'encadrement ou encore un enseignement novateur. A l'intérieur même du service public, plus qu'une différenciation entre établissements, on constate une hiérarchisation. L'idée a fait son chemin que l'Etat ne garantissant

« L'IDÉE A FAIT SON CHEMIN QUE L'ETAT NE GARANTISSANT PAS PARTOUT LA QUALITÉ DU SERVICE PUBLIC D'ÉDUCATION, TOUS LES ÉTABLISSEMENTS NE SE VALENT PAS. »

AGNÈS VAN ZANTEN

Agnès Van Zanten est sociologue, directrice de recherche au CNRS. Elle travaille à l'Observatoire Sociologique du Changement et enseigne à Sciences Po. Elle dirige également la collection « Éducation et société » aux Presses universitaires de France. Ses thèmes de recherche concernent les inégalités d'éducation, les stratégies éducatives des familles, les dynamiques au sein des établissements scolaires et les politiques éducatives nationales et locales.

pas partout la qualité du service public d'éducation, tous les établissements ne se valent pas.

Quelles en sont les conséquences ?

Ce phénomène génère des pratiques de choix de l'école ou de l'établissement chez les familles, débordant le cadre administratif de la carte scolaire et auxquelles l'Etat a lui-même ouvert la porte. Certes on peut toujours choisir de se tourner vers l'enseignement privé si l'on n'est pas satisfait du public, mais les mesures d'assouplissement de la carte scolaire, la multiplication des options, ont un effet similaire dans l'enseignement public. Et puis, au-delà de ces choix scolaires, il y a aussi la stratégie des familles qui consiste par exemple à choisir son lieu de résidence en fonction de l'école du secteur dont on dépend.

Aujourd'hui on peut dire qu'il existe en France, en tout cas dans les grandes villes, des phé-

établissements qu'ils estiment de mauvaise qualité et par celles des autorités locales qui tolèrent un certain nombre de pratiques, entre autres parce qu'elles pensent que c'est la seule façon pour le service public de limiter les inscriptions dans le privé.

La notion de marché implique une relation tarifée entre offre et demande, une rémunération, est-ce le cas ici ?

Les sociologues qui font de la sociologie économique ont montré que tous les marchés ne sont pas articulés autour des prix comme dans un modèle économique classique. Il existe une sorte d'économie de la qualité dans laquelle l'articulation entre l'offre et la demande est beaucoup plus fondée sur ce critère que sur le prix. En outre, dans le cadre du service public où il n'y

.../...

► COURS PRIVÉS : L'OMBRE DE L'ÉCOLE

Dans leur ouvrage Les marchés scolaires, Agnès Van Zanten, Georges Félouzis et Christian Maroy n'abordent pas le thème du développement des cours privés donnés en dehors des heures de classe par des entreprises spécialisées dans les cours particuliers. Agnès Van Zanten indique que cette question fait l'objet d'un travail qui pourrait donner lieu à une communication ultérieure car, dit-elle, « le recours aux cours privés est source de véritables inégalités ». Ce que l'on sait déjà, c'est que selon L'ombre du système éducatif, un rapport publié par l'Unesco en 2011 et remis à la Commission européenne, la France est championne d'Europe des cours privés. Le soutien scolaire privé se développe partout en Europe et « risque de maintenir et d'exacerber les inégalités » s'alarmait ce rapport, pointant un marché peu réglementé, bénéficiant aux élèves issus de milieux favorisés. Si le soutien scolaire privé ne s'est pas développé de la même façon dans tous les pays, tout en haut du palmarès on trouve la France, avec un marché du soutien privé estimé en 2007 à 2,2 milliards d'euros.

AGNÈS VAN ZANTEN



« SI LES ENFANTS NE SONT PAS ENSEMBLE À L'ÉCOLE, PAR LA SUITE CELA VA ENGENDRER DES TENSIONS DANS LES AUTRES ESPACES PUBLICS ».

.../... ment capables de réussir. Ils mettent l'accent sur d'autres éléments. Par exemple, le fait de proposer aux familles de regrouper leurs enfants dans une même classe à plusieurs niveaux ou encore de mettre l'accent sur la discipline. Cela ne va pas forcément se traduire en termes de résultats, ou plutôt par une aggravation, car on va détourner une partie des ressources de l'établissement pour mettre en œuvre ces dispositifs.

Peut-on à la fois construire de la mixité sociale à l'école et respecter le libre choix des parents ?

C'est sûr que de limiter fortement la liberté de choix des parents est devenu très problématique. Nous vivons dans des sociétés de plus en plus libérales pas seulement au sens économique mais aussi au sens culturel. Les gens pensent qu'être un individu au plein sens du terme c'est pouvoir choisir. Ne pas pouvoir choisir l'école de son enfant va à contresens de ce courant. Je montre néanmoins dans mon livre Choisir son école que les choix sont fortement conditionnés par les ressources économiques, culturelles et sociales des familles. Ils dépendent en outre fortement de la perception qu'ont les parents de l'offre d'enseignement. En Finlande s'il y a une tentation des familles de choisir, cela reste très minoritaire car la très grande majorité des parents sont convaincus de l'homogénéité de l'offre publique. Pourquoi inscriraient-ils leur enfant dans un autre établissement alors que celui du quartier est aussi bon que les autres ? En revanche, plus les parents sont

a pas de prix, seule se pose la question de la qualité de l'offre.

Ces marchés, sont-ils de nature à améliorer les performances des systèmes éducatifs ?

Dans les systèmes anglais ou américain il y a l'idée que le développement des marchés peut être efficace. Si le moteur de la demande des familles est d'obtenir de meilleurs résultats scolaires alors, pour retenir ou attirer des élèves, les établissements doivent forcément avoir les meilleurs résultats. Mais il est difficile de tirer des conclusions définitives quant à l'efficacité. Les approches sont très variées. En Floride, où les familles disposent dans certains districts de chèques éducation valables dans n'importe quel établissement, ces derniers ont fait des efforts pour améliorer leurs résultats et

donner un meilleur signal sur le marché. Est-ce une amélioration ponctuelle ou sera-t-elle confirmée sur le long terme ? Il est trop tôt pour le dire. En revanche, en Angleterre les établissements cherchent aussi à s'adapter à la

« LES GENS PENSENT QU'ÊTRE UN INDIVIDU AU PLEIN SENS DU TERME C'EST POUVOIR CHOISIR. NE PAS POUVOIR CHOISIR L'ÉCOLE DE SON ENFANT VA À CONTRESSENS DE CE COURANT »

demande mais pas seulement sur la base d'une amélioration des résultats, qui les conduit par ailleurs à se focaliser prioritairement sur les élèves qu'ils esti-



convaincus qu'il n'y a pas d'homogénéité, plus ils vont être tentés de choisir.

En quoi la mixité scolaire est-elle importante ?

Beaucoup d'éléments montrent que la mixité scolaire est importante pour atteindre des objectifs à la fois d'égalité et d'efficacité. On sait que la meilleure façon de faire progresser le plus grand nombre d'enfants, est de créer des classes hétérogènes. Cela favorise la réussite des élèves moyens et moyens faibles, qui constituent la majorité des élèves. D'autre part, si l'on veut créer une société du bien vivre ensemble il faut commencer tôt. Si les enfants ne sont pas ensemble à l'école on se doute bien que par la suite cela va engendrer des tensions dans les autres espaces publics : le monde du travail, le monde politique etc. La mixité favorise le développement économique et social des sociétés. Pour autant, certains parents en craignent les effets, je dirais à tort et à raison. A raison parce que si la mixité est bonne pour la classe, encore faut-il que les enseignants soient capables de gérer des groupes hétérogènes. Or en France ils sont peu formés pour ça même si c'est moins vrai des enseignants du primaire que du secondaire qui le plus souvent n'ont pas une formation pédagogique qui leur permette de faire de la différenciation pédagogique de façon efficace. A tort, parce que les parents tendent à exagérer cet effet.

Comment les convaincre ?

Il faut que les enseignants prennent le temps d'expliquer aux parents ce qu'ils font dans leur classe, quelle est la pédagogie, comment progressent les élèves. Même quand ils sont efficaces, ils doivent prendre le temps de montrer aux parents qu'il est tout à fait possible de faire progresser les élèves. Par ailleurs il y a dans cette peur de vivre ensemble le sentiment que l'école publique est en retrait

autour des valeurs et qu'on met les enfants ensemble à l'école sans pour autant leur apprendre à vivre ensemble. Et les parents n'ont pas totalement tort, j'ai interrogé de jeunes enseignants beaucoup disent ne pas savoir que dire sur les valeurs.

Ca vient de quoi, manque de formation, de directives de la part de l'Institution ?

Je pense qu'il faut travailler avec les enseignants à la redéfinition d'une laïcité positive. Aujourd'hui pour beaucoup d'entre eux, la laïcité c'est surtout ce dont ils ne veulent pas : la religion à l'école, les conflits politiques, les marques... Mais ce qu'est aujourd'hui la laïcité, un modèle de vivre ensemble, beaucoup d'enseignants ne le savent pas. C'est la raison pour laquelle ils restent très en retrait sur la trans-

« L'ÉGALITÉ SCOLAIRE EST CONÇUE EN FRANCE COMME L'OBLIGATION DE DONNER À CHAQUE INDIVIDU LES CHANCES D'ALLER AUSSI LOIN QUE POSSIBLE EN FONCTION DE SES CAPACITÉS ».

▶ VOUS AVEZ DIT CHARTE DE LA LAÏCITÉ ?

Le débat sur la laïcité à l'école est-il pertinent ? Pour Agnès Van Zanten qui constate dans ses enquêtes la difficulté des enseignants à donner du sens et à transmettre ce fondement de l'école à la française, il l'est certainement. Ces derniers mois le sujet a fait débat. Il a été demandé un affichage dans toutes les écoles de la Charte de la laïcité et le ministre a prôné l'enseignement d'une morale laïque. Mais pour la sociologue, « ce n'est pas suffisant » même si, reconnaît-elle, « il est important d'afficher des objectifs et des contenus positifs et non pas négatifs ». La sociologue rejoint en ce sens le point de vue défendu par le collectif d'enseignants, d'historiens et de géographes « *Aggiornamento hist-geo* », qui réclame un renouvellement de l'enseignement de l'histoire et de la géographie scolaires et universitaires, champ dans lequel ils incluent la laïcité. La sociologue, pour qui l'école a de plus en plus de mal à transmettre les valeurs du vivre ensemble, préconise « une formation des enseignants sur cette thématique, qui ne soit pas seulement disciplinaire, mais qui s'inscrive clairement dans les objectifs éducatifs de l'école ».

mission des valeurs et c'est une des raisons qui font que les parents vont vers l'école privée, y compris des parents qui ne sont pas catholiques mais qui pensent qu'au moins dans le privé il y a des valeurs et alors qu'il n'y en a pas dans l'école publique. Comme je l'ai analysé dans mes livres *L'école de la périphérie* et *Choisir son école*, beaucoup de parents sont partagés entre le désir d'être bons citoyens en envoyant leur enfant dans l'école du quartier

pour créer de la mixité, et être de bons parents, c'est-à-dire, dans leur esprit, pousser leur enfant aussi loin que possible.

La révision de la carte scolaire est annoncée, êtes-vous favorable à un durcissement ?

En France on a souvent des débats très idéologiques autour de la carte scolaire. Dans les pays où on .../...





► INÉGALITÉS ET SÉGRÉGATION SCOLAIRES : DIX ANS DE LITTÉRATURE

Depuis 2002, Agnès Van Zanten a rédigé ou co-rédigé pas moins de 9 ouvrages dédiés à l'école. Ainsi avec *Quand l'école se mobilise* (2002 avec Marie-France Grosperon et Martine Kerrhoubi) et *Les nouveaux enseignants* (2004 avec Patrick Rayou) elle s'intéresse aux pratiques des enseignants, de collège essentiellement, mettant en évidence les dynamiques de changement dans le système scolaire et de freins au changement. Ses travaux mettent en exergue de nouvelles formes de mobilisations des enseignants, notamment en zone sensible et elle publie en 2006 *Sociologie de l'éducation* avec sa collègue Marie Durut-Bella, dans lequel elle étudie la manière dont se construisent les inégalités à l'école. Avec *Choisir son école* (2009) elle se penche sur les stratégies des familles pour le choix du collège de leurs enfants puis, avec *La carte scolaire* (2010) elle précise les déterminants, la mise en œuvre et les enjeux de la carte scolaire tout en dressant un premier bilan des mesures d'assouplissements prises en 2007. En 2010 elle participe aussi à 100 mots pour l'école, un *Que sais-je* collectif à visée pédagogique. Puis, avec *Les politiques d'éducation* (2011) et alors que se multiplient les réformes, elle analyse les idées et valeurs qui orientent les choix éducatifs. Viendra en 2012 *L'école de la périphérie*. Après une immersion dans les collèges des zones sensibles, elle analyse les divers processus participant à la construction d'une ségrégation scolaire. Processus relevant de phénomènes complexes et multiples engageant politiques publiques, parents, enseignants, établissements. Enfin, en 2013, elle vient de publier *Les marchés scolaires* avec Georges Féouz et Christian Maroy.

.../... laisse le libre choix total on aboutit à des systèmes très inégalitaires. Le choix régulé est beaucoup plus égalitaire et efficace que le libre choix. Mais la carte scolaire est-elle le meilleur moyen de régulation? Il est difficile de donner une réponse dans l'absolu. Je défends l'idée qu'il faut surtout élaborer et mettre en œuvre des modes de régulation adaptés aux objectifs poursuivis en même temps qu'aux situations locales.

Comment, quelles autres options peut-il y avoir?

On peut imaginer des systèmes de régulation dans lesquels on crée des critères prioritaires d'affectation et pas uniquement géographiques, .../... pour faire en sorte



Quand les adultes « désapprennent »

Les mauvais résultats de la France aux évaluations PIAAC sur les compétences des adultes en lecture et en maths interpellent d'abord le monde du travail.

En France, plus d'un adulte sur cinq reconnaît avoir des compétences en lecture très faibles. C'est près d'un sur trois pour ce qui concerne la « numératie », anglicisme désignant les compétences en matière de résolution de problèmes et d'utilisation de concepts mathématiques. C'est là la principale conclusion pour la France de l'étude menée par l'OCDE sur l'évaluation des compétences des adultes (PIAAC) et rendue publique début octobre. Les compétences des adultes ont été évaluées sur une échelle de 1 à 5. Pour l'Hexagone les personnes ayant un niveau inférieur ou égal à 1 représentent en lecture 21,6% des sondés soit 4 points de plus que la moyenne des pays de l'OCDE. En « numératie » la proportion d'adultes de niveau 1 est de 28% contre 19% pour la moyenne de l'OCDE. A l'inverse, les adultes français classés aux

niveaux 4 et 5 sont peu nombreux, le pourcentage se situe 4 points en dessous de la moyenne européenne : 7,7% pour la compréhension de la lecture par exemple contre 11,8% pour les autres pays de l'OCDE.

Très moyen aux évaluations PISA

Si ces résultats ne sont pas sans rappeler le rang moyen de la France aux évaluations PISA, l'analyse que l'on peut en faire est radicalement différente. En effet PISA évalue les jeunes à 15 ans, à la fin de leur scolarité obligatoire, et leurs résultats reflètent directement le niveau d'efficacité du système éducatif de leur pays. En revanche, avec PIAAC, c'est un public sorti du système scolaire, parfois depuis de nombreuses années, que l'on évalue. Et les résultats de l'enquête montrent que ce

sont les individus les plus âgés qui sont les moins performants. La sociologue Marie Durut-Bellat estime en fait que ces données interrogent au premier chef le monde du travail et pas l'école (fsc 389). « En France, on valorise peu l'intelligence des ouvriers (...) on continue à organiser le travail comme si on avait affaire à des gens non qualifiés alors que la moitié au moins sont bacheliers » remarque-t-elle. « De plus, la formation continue est peu développée. Une fois qu'on est sorti de l'école, on n'y revient jamais donc on désapprend plus que dans d'autres pays. Comme en Allemagne par exemple qui a des résultats médiocres dans PISA mais remonte dans PIAAC grâce à sa formation pour adultes ». Autrement dit, quand le monde du travail ne s'appuie pas ou peu sur les compétences acquises à l'école, les adultes perdent ces compétences.



© PIRELLA GÖTTSCHE LOWE

AGNÈS VAN ZANTEN



« IL EXISTE EN FRANCE DES PHÉNOMÈNES DE MARCHÉ SCOLAIRE QUE NOUS APPELONS « MARCHÉS OFFICIEUX » PARCE QU'IL N'Y A PAS DE POLITIQUE DE MARCHÉ CLAIREMENT AFFICHÉE COMME TELLE. »

établissements deviennent plus efficaces, il faut agir simultanément sur la mixité scolaire via la mise en œuvre des modes de régulation adaptés et changer la pédagogie. Il faut donc avoir une réflexion sur les moyens pédagogiques. Par exemple un des moyens qu'on a donné à l'éducation prioritaire c'est la réduction du nombre d'élèves par classe. Or celle-ci a été très faible et on sait qu'elle ne peut avoir d'incidence que si elle est beaucoup plus massive. Si les enseignants ne changent pas de pratiques pédagogiques, le fait d'avoir moins d'élèves induira un plus grand confort dans la classe, mais pas pour autant une amélioration de l'efficacité.

« LES AUTORITÉS LOCALES TOLÈRENT UN CERTAIN NOMBRE DE PRATIQUES ENTRE AUTRES PARCE QU'ELLES PENSENT QUE C'EST LA SEULE FAÇON DE LIMITER LES INSCRIPTIONS DANS LE PRIVÉ. »

.../... qu'il y ait de la mixité dans les établissements. A Londres, dans certains quartiers les effets du libre choix ont été tels que les autorités ont décidé que dans chaque établissement il devait y avoir un tiers de bons élèves, un tiers de moyens et un tiers de faibles. On laisse aux parents la possibilité de choisir mais on refuse l'inscription à partir du moment où

ça déséquilibre la composition sociale du lycée. En France, on pourrait aussi demander aux directeurs d'école, principaux des collèges ou proviseurs des lycées de se concerter au niveau de certains secteurs en laissant choisir les parents mais en faisant un tri par la suite pour équilibrer. La responsabilité de la décision ne doit pas se situer au niveau des établissements car il s'agit d'un problème qui déborde leur cadre, mais au niveau d'un territoire local qui peut ou non correspondre avec les découpages administratifs existants (districts ou bassins). Une politique adaptée aux territoires suppose que les acteurs locaux aient une certaine autonomie mais qu'ils rendent compte des effets de leurs choix aux autorités éducatives et politiques locales ainsi qu'aux usagers.

Le système d'éducation prioritaire est actuellement en chantier, qu'est-ce qui vous paraît le plus urgent ?

L'éducation prioritaire aujourd'hui c'est un empilement de dispositifs avec une multiplicité d'acteurs, et cela s'est fait sans attention portée aux effets produits par cette prolifération dans les établissements. La priorité, c'est de faire un suivi de ce qui est mis en œuvre et favoriser la cohérence des actions et la coordination des intervenants. On constate aussi une dilution des moyens avec une extension qui fait qu'aujourd'hui un cinquième des collégiens sont scolarisés en EP. Je pense qu'il faut mieux afficher quels sont les établissements à qui il faut donner plus de moyens. Mais la réponse n'est pas facile car pour que ces

L'école se heurte toujours à un important taux d'échec scolaire. Pourquoi selon-vous ?

Avec les élèves en très grande difficulté on ne peut pas appliquer les mêmes méthodes qu'avec les élèves moyens-faibles. Il faut avoir une action pédagogique très ciblée sur ces catégories d'élèves; leur donner ce qu'on connaît de mieux sans pour autant les sortir de la classe, ce qui favorise leur stigmatisation et à terme leur relégation. Cela implique une pratique différenciée dans la classe, avec éventuellement deux enseignants par classe. Les problèmes ne peuvent pas se résoudre simplement avec la diminution des effectifs par classe ou la prime qu'on a don-



née aux enseignants. Etant donné qu'ils ont considéré qu'elle était très faible et comme elle n'a pas été liée à des objectifs clairs, beaucoup la considèrent seulement comme une compensation par rapport à des situations très difficiles.

On voit dans les enquêtes internationales que le système français d'éducation continue encore à être très élitiste. Pourquoi selon-vous ?

L'égalité scolaire est conçue en France comme l'obligation de donner à chaque individu les chances d'aller aussi loin que possible en fonction de ses capacités. C'est en tout cas ce que pensent beaucoup d'enseignants, davantage sans doute ceux du secondaire que ceux du primaire. Dans la pratique, cette idéologie conduit le plus souvent à se focaliser sur les élèves qui semblent avoir les dispositions requises pour aller le plus loin possible. Je suis souvent déçue de constater quand je visite pour mes enquêtes des établissements défavorisés qu'un certain nombre de principaux ou proviseurs considèrent qu'ils ont réussi si un ou un petit nombre d'élèves intègrent des lycées ou des classes préparatoires de renom. C'est un peu comme si ça rachetait les difficultés de tous les autres élèves.

Dans ce cas, comment rendre le système plus égalitaire ?

Si on veut aller vers un système plus égalitaire il faut avoir beaucoup plus un objectif de doter tous les enfants d'un socle commun de connaissances et compétences qu'on ne l'a aujourd'hui. On a un discours autour de ce socle commun, mais nous sommes très éloignés de son ancrage dans les objectifs fixés à l'enseignement. L'idée est de faire en sorte qu'une grande

majorité d'élèves atteigne un bon niveau sans nécessairement que ce niveau soit excellent pour tous. On sait très bien que l'excellence sera le fait d'un petit nombre. Si on en reste au modèle actuel on demeurera dans une optique très individualiste et on continuera à pousser quelques uns plutôt que la grande masse vers un très bon niveau.

Quelle part prennent les enseignants dans ce phénomène ?

Il est intéressant de regarder ce qui se passe dans les établissements où sont concentrés les publics en difficulté. On constate que les enseignants ont tendance à adapter leurs pratiques pédagogiques et éducatives au niveau

et aux caractéristiques supposés de leurs élèves et que cela a des effets à long terme sur l'ensemble de l'établissement. Dans mon livre L'école de la périphérie, j'ai décrit les effets induits par cette adaptation sur l'enseignement, l'orientation, la discipline, etc. Souvent on ne

s'intéresse à ces établissements qu'au moment où il y a de grandes explosions de violence. Ce qui devrait attirer l'attention, c'est tout ce qui se passe avant, le fait que s'il existe des enseignants et des équipes très mobilisés,

beaucoup finissent par s'accommoder de ces contextes problématiques. De ce fait, on ne voit pas comment progressivement

les établissements peuvent se mettre eux-mêmes dans une position de relégation.

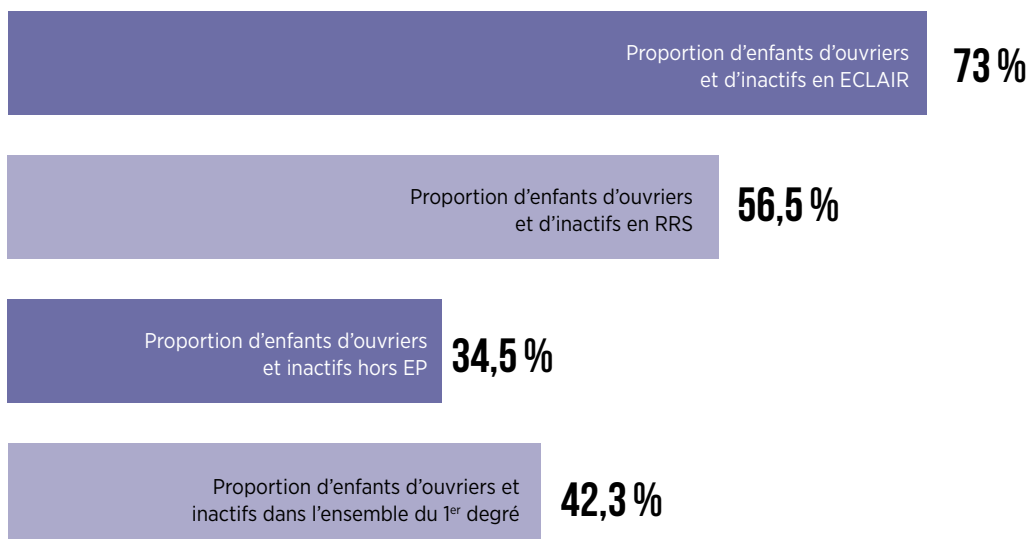
Quels effets cela a-t-il ?

Ces dernières années, les élèves moyens-faibles ont progressé. Les trajectoires des élèves en éducation prioritaire ne sont pas très différentes de celles des élèves hors éducation prioritaire, mais les niveaux d'acquisitions entre les uns et les autres ne sont pas les mêmes. Mes derniers travaux sur lesquels je n'ai pas encore écrit portent sur la formation des élites. Je me suis rendue compte que dans les classes préparatoires les plus sélectives on prend en compte l'établissement de provenance des élèves. Et on estime par exemple qu'un élève venant d'un établissement défavorisé avec 16 de moyenne en mathématiques, possède en réalité un niveau se situant plutôt à 13 parce que dans le lycée d'où il vient on note avec indulgence. On a pu .../...

« DES SYSTÈMES DE RÉGULATION DANS LESQUELS ON CRÉE DES CRITÈRES PRIORITAIRES D'AFFECTATION PAS UNIQUEMENT GÉOGRAPHIQUES, POUR FAIRE EN SORTE QU'IL Y AIT DE LA MIXITÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS ».

LA SÉGRÉGATION EN CHIFFRES

Les statistiques fournies par l'Education nationale montrent à quel point la mixité sociale fait défaut dans les écoles de l'éducation prioritaire, et notamment celles classées en ECLAIR où quasiment les trois quarts des élèves sont d'origine populaire ou défavorisées. Source RERS 2013



.../... constater dans des enquêtes sociologiques que les établissements en effet s'adaptent à leur public. Quand il y a une concentration d'élèves défavorisés on tend à être plus indulgents en matière de notation parce qu'on est aussi plus sévère en matière d'orientation, après on corrige ça en orientant ces élèves vers l'enseignement professionnel, mais pour ceux qui restent dans l'enseignement général, un soupçon pèse sur eux jusqu'au bout, à tort ou à raison, et cela est très pénalisant. Il y a une méfiance croissante à l'égard des résultats des élèves qui proviennent de ce type d'établissements.

Peut-on dire qu'il y ait un désengagement de l'Etat de l'éducation prioritaire ?

On ne peut pas dire que l'Etat français ait abandonné l'éducation prioritaire et les établissements défavorisés. Il a donné des heures et des personnels en plus - plus de conseillers d'éducation, d'assistantes sociales scolaires, etc. - qui se sont ajoutés aux moyens accordés par les pouvoirs locaux. Toutefois, outre le fait que ces moyens sont insuffisants quand on les compare à ceux des établissements favorisés, on n'a pas su organiser l'action au plan local. Dans le primaire on accroît l'intervention des collectivités avec les rythmes scolaires. Ca peut être une bonne chose mais ça ne le sera là aussi que s'il y a une vraie coordination entre ce que feront les enseignants dans leur classe et les autres personnels à l'extérieur de la classe. Or, en milieu scolaire, on n'a pas souvent l'habitude de se coordonner comme c'est le cas par exemple en milieu hospitalier où l'on prévoit des réunions hebdomadaires pour se concerter autour des cas les plus délicats. Pourtant, dans



© MIRA / N&S

un système où ce n'est plus seulement l'enseignant qui intervient mais une multiplicité d'acteurs autour de lui, le maître ne peut plus rester dans une posture d'isolement. La coordi-

« IL Y A LE SENTIMENT QUE L'ÉCOLE PUBLIQUE EST EN RETRAIT AUTOUR DES VALEURS, QU'ON MET LES ENFANTS ENSEMBLE À L'ÉCOLE SANS POUR AUTANT LEUR APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE ».

nation est devenue indispensable. Sans elle, tous les moyens que l'on peut donner risquent de devenir des outils de la relégation; des voies sur lesquelles on

aiguille les enfants en difficulté sans se soucier par la suite des les réintégrer dans la dynamique de la classe. Il faut créer les conditions qui permettent aux enseignants de s'organiser autour de ces nouveaux modes de fonctionnement.

Vous venez d'être nommée au Conseil supérieur des programmes. Qu'est-ce qu'une sociologue peut apporter à cette instance ?

L'essentiel pour moi qui ne suis pas une spécialiste des programmes est de faire le lien avec la réforme globale de l'école afin que les programmes ne soient pas d'un côté et la réforme de l'autre. Sans doute pourrais-je intervenir en faveur d'un programme qui soit plus adapté aux secteurs en difficulté. Jusqu'à

présent on n'a pas du tout pensé la réforme des programmes avec ce qui se passe dans les établissements scolaires, l'inscrire dans la réforme globale de l'enseignement, dans la formation des enseignants, l'évaluation, l'autonomie des établissements. Il faut penser tout cela ensemble avec les programmes ce qui jusqu'à présente n'a jamais été le cas.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO