

[FENÊTRES]

SUR COURS

11^e

UNIVERSITÉ
d'automne
du SNUipp

HEBDOMADAIRE
N°361
14 NOV. 2011
ISSN1241-0497



L'ÉCOLE,

ENJEU DE
SOCIÉTÉ

35 chercheurs donnent leur avis

GILLES KEPEL :
LA PERTE DES VALEURS
RÉPUBLICAINES

ERIC DEBARBIEUX :
LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

DIDIER LOCKWOOD :
LA PREUVE PAR LES ARTS

FRANÇOIS DUBET :
QUE DOIT OFFRIR L'ÉCOLE ?



SNUipp - FSU



LA onzième université d'automne du SNUipp s'est déroulée cette année à Port Leucate dans l'Aude, au lendemain d'élections professionnelles qui ont « reflété une reconnaissance par la profession d'un syndicalisme qui articule, au plus près du terrain, la défense de l'école et les questions de métier » comme le note le sociologue André Robert en parlant du SNUipp. Trente-cinq intervenants, chercheurs, sociologues, universitaires, artistes, ont décortiqué l'école d'aujourd'hui, et surtout proposé des pistes, des réflexions, des outils pédagogiques, d'une part pour moderniser l'école et d'autre part pour s'attaquer à l'échec scolaire. Quatre cents enseignantes et enseignants sont venus en débattre avec eux. Par-delà les discussions pédagogiques, l'école est apparue dans toute sa dimension : un enjeu de société placé par les Français au deuxième rang de leurs préoccupations.



Hebdomadaire du syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC
128 boulevard Blanqui 75013 Paris
Tél. : 01 44 08 69 30
E-mail : fsc@snuipp.fr

Directeur de la publication : Sébastien Sihr
Rédaction : Marianne Baby, Francis Barbe, Aline Becker, Elsa Bellanger, Fabienne Berthet, Ginette Bret, Lydie Buguet, Judith Fouillard, Michèle Fremont, Claude Gautheron, Pierre Magnosto, Fanny Manovelli, Vincent Martinez, Philippe Miquel, Jacques Mucchielli, Catherine Saulais, Sébastien Sihr.
Photographies : @ Mira/Naja

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

8 L'école, un enjeu de société

10 Sébastien Sühr

« Il faut changer l'école »

APPRENTISSAGES

14 Recherche : un dialogue avec les enseignants

18 P. Joutard, J.-N. Matray

L'éducation artistique se met à table

20 Pascale Tardif

Lectures chorégraphiques d'album

22 Edouard Gentaz

Une enquête sur la lecture

24 Thierry Philippot

La géographie, loin de l'idéal

26 Joël Lebeaume

Sciences et compétences

28 Annie Camenisch

Dans le cœur des mots

30 Sylvie Dardaillon

Les albums complexes

32 Rémi Brissiaud

Difficultés en maths

34 I. Monforte, P. Clément, D. Fievez,

Apprentissages hors et dans l'école

36 Didier Lockwood

« Apprendre à voir et à écouter »



MÉTIER

40 Serge Boimare

Une révolution pédagogique

42 Marianne Baby

Le métier en chantier

44 Erick Prairat

La question éthique

46 Valéry Barry-Soavi

Troubles du comportement

48 Mireille Sauter

Narration de recherche

50 Gaël Pasquier

L'égalité des sexes

52 Corinne Loie

Une prévention vocale

54 Evaluations

Le grand malentendu

55 Xavier Pons

Évaluation mode d'emploi

56 Joëlle Gonthier

Évaluation en arts plastiques

57 Trois pays évalués





Sommaire

MATERNELLE

59 Une professionnalisation
à défendre

60 **Françoise Leclaire**
Les langues en maternelle

62 **Françoise Carraud**
Les jeunes enfants

64 **Véronique Boiron**
La lecture en classe

66 **François Dubet**
« L'école génère un système
inégalitaire »



90 **Gilles Kepel**
« Dans les banlieues de la République, l'enjeu c'est l'éducation »

ENFANT ET SOCIÉTÉ

70 Droits des enfants

71 **Judith Fouillard**
Le désinvestissement français

73 **Roland Cecchi-Tenerini**
Santé à l'école

74 **Pierre Périer**
Les relations famille / école

76 La violence à l'école

78 **Eric Debarbieux**
« Un éducateur a le pouvoir
de transformer les choses »

80 **Philippe Miet**
Handicap et scolarisation

82 **I. Compiègne, M. Triclot,
C. Menzaghi**
Culture numérique : un objet
d'éducation

84 **François Giraud**
Les enfants issus de familles
migrantes

86 **Gilles Porte**
Autoportraits d'ici et d'ailleurs



92 Eduquer pour reprendre la main

96 **Eric Favey**
Des projets éducatifs de territoire



L'école, un enjeu de société

Port Leucate, dans l'Aude, a accueilli la onzième université d'automne du SNUipp. Un changement de lieu à l'heure où l'école ne prend une place qu'elle avait un peu perdue en France. Reconnue comme enjeu de société, elle occupe désormais la deuxième position parmi les préoccupations des Français.

Crise oblige, le chômage reste la première inquiétude de nos concitoyens. Mais un sondage réalisé par le CSA pour le SNUipp à la rentrée 2011 a placé en deuxième position l'école. Comme si, après plusieurs années de crise, les Français se tournaient vers les solutions d'avenir pour en sortir, et principalement pour l'avenir de leurs enfants. Cette opinion traduit l'inquiétude

devant une situation jugée dégradée, et pas seulement dans le domaine socio-économique. La civilité, les liens relationnels, les comportements, les valeurs sont également en cause. Est-ce cela qui pousse les Français à se tourner vers l'école ? Le sociologue Gilles Kepel, professeur à

l'Institut d'Etudes Politiques de Paris, en fait la preuve par le négatif. Après avoir conduit une étude de plusieurs années dans l'agglomération de Clichy-Montfermeil où les indicateurs sociaux sont au plus bas, il en déduit : « l'enjeu majeur aujourd'hui c'est le passage du béton à l'humain. Le principal levier avec l'emploi, est celui de l'éducation ». Estimant que, dans ces quartiers, « la culture ouvrière a disparu avec le travail posté », il s'en suit

**« LE PRINCIPAL LEVIER
AVEC L'EMPLOI, EST CELUI
DE L'ÉDUCATION » ESTIME
GILLES KEPEL**

« une sorte de mise à distance de l'institution scolaire, à la fois parce qu'elle est considérée comme donnant des savoirs qui sont très peu valorisés sur le marché du travail, et parce que les emplois



qu'elle procure ne sont pas valorisés. Et donc, les valeurs dont elle est porteuse et notamment la laïcité ou l'ascension sociale, ne sont pas aujourd'hui reçues comme elles devraient l'être.»

« Exceptionnellement inégalitaire »

De fait, les politiques et les élus, naturellement sensibles à l'opinion publique, tentent de relayer et l'inquiétude des Français et leurs attentes envers une école qui, bien qu'ils plébiscitent le travail des enseignants du primaire, laissent à certains un goût de déception. Car l'école échoue sur l'échec scolaire. La complexité de la société ne laisse aujourd'hui aucune chance à ceux qui ne disposent pas des armes pour intervenir sur leur monde. L'éducation multiforme que prodigue

l'école est indispensable au salarié et au citoyen de demain. Elle est même tout simplement indispensable pour vivre harmonieusement en société, dans le respect des autres et de soi-même. Or, l'école bute sur 15% d'élèves en difficulté. Sébastien Sihr a des mots forts à cet égard : « L'école est inégalitaire et injuste ».

Inégalitaire et injuste. Ce n'est pas François Dubet, professeur de sociologie à l'université de Bordeaux, qui s'offusquera de tels mots. Lui aussi considère que l'école génère un système inégalitaire : « la massification a élargi l'accès aux études sans réduire sensiblement les inégalités scolaires. Déception d'autant plus grande que l'école française apparaît exceptionnellement inégalitaire par rapport à l'amplitude des inégalités sociales car des pays comparables ont plus d'inégalités sociales et moins d'inégalités scolaires que la France. »

« L'école primaire a été abandonnée »

Cette responsabilité de l'école, le sociologue Eric Debarbieux l'analyse avec un certain recul historique pointant deux difficultés majeures du système scolaire français. « La première, c'est une très forte idéologie anti-pédagogique. Evoquer des notions comme le bien-être à l'école, le climat scolaire, le bien-fondé de certaines méthodes et l'on est immédiatement taxé

de « pédagogisme », de « destructeur du savoir ». C'est pour moi mortifère et ça n'existe à ce niveau dans aucun autre pays.» La seconde touche aux relations entre l'école et son environnement « c'est une coupure beaucoup trop importante » juge le sociologue qui estime que « l'école s'est beaucoup construite « contre » : l'universalité du savoir contre l'environnement, la famille, le quartier. On se prive ainsi des alliés principaux que sont les parents ».

Ce numéro de Fenêtres sur cours, qui se fait

POUR FRANÇOIS DUBET, « L'ÉCOLE FRANÇAISE APPARAÎT EXCEPTIONNELLEMENT INÉGALITAIRE PAR RAPPORT À L'AMPLITUDE DES INÉGALITÉS SOCIALES ».

l'écho des débats ayant animé l'université d'automne, analyse avec les chercheurs les pratiques enseignantes, les innovations et propositions nombreuses, les actions individuelles et collectives dans les classes et autour de l'école. Interviews, reportages et données chiffrées qui n'éluent pas la question centrale énoncée de différentes

manières par les intervenants, mais revenant toujours au problème de l'inégalité et à la nécessité d'une transformation de l'école que Sébastien Sihr évoque à sa façon : « L'école primaire a été abandonnée, il faut la réinventer, lui redonner un nouveau souffle. La générosité des enseignants,

leur énergie, ne demande qu'à être regonflées. Les Français ont pris conscience de l'abandon de la réflexion et des investissements dans l'école primaire. Quelque chose s'est déclenché dans l'opinion qui fait aujourd'hui du primaire la première priorité du système éducatif ». Et le rôle du SNUipp dans ce pay-

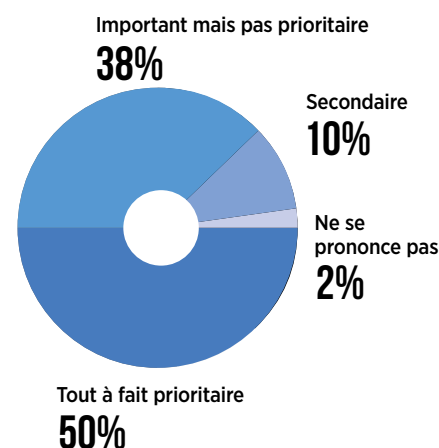
« L'ÉCOLE S'EST BEAUCOUP CONSTRUITE « CONTRE » : L'UNIVERSALITÉ DU SAVOIR CONTRE L'ENVIRONNEMENT, LA FAMILLE, LE QUARTIER » ANALYSE ERIC DEBARBIEUX.

sage ? « Les résultats des élections professionnelles nous confèrent une responsabilité pour gagner maintenant concrètement la bataille de la transformation de l'école. Tout cela est devant nous. Et je trouve cette perspective des plus stimulantes ». Un Français sur deux, selon le sondage CSA ne partage peut-être pas cet optimisme, mais il estime qu'il est tout à fait prioritaire que les pouvoirs publics donnent plus de moyens à l'école maternelle et élémentaire.

JACQUES MUCCHIELLI

LA MOITIÉ DES FRANÇAIS JUGE PRIORITAIRE QUE LES POUVOIRS PUBLICS DONNENT PLUS DE MOYENS À L'ÉCOLE MATERNELLE ET ÉLÉMENTAIRE

Diriez-vous qu'aujourd'hui il est tout à fait prioritaire, important mais pas prioritaire ou secondaire que les pouvoirs publics donnent plus de moyens à l'école maternelle et élémentaire ?



Parents scolarisés en maternelle : 63%
Parents enfants scolarisés en élémentaire : 60%
30-39 ans : 61%

« Il faut

Comment expliquez-vous que l'éducation soit devenue le second sujet de préoccupation des Français après le chômage ?

S.S. Ceux qui cherchent un emploi comprennent vite le poids des diplômes et des qualifications dans la vie économique. Ceux dont le métier est fait de relations publiques savent l'importance d'une attitude citoyenne dans la vie sociale. La société est trop complexe, l'accès à l'information trop exigeant en termes de connaissance, pour que les jeunes puissent se passer d'outils permettant d'agir sur le monde qui les environne, un monde qui peut être physiquement très proche, et virtuellement des plus éloignés. Quoi que l'on fasse aujourd'hui, on a besoin de cette éducation multiforme que dispense l'école. Mais malheur au vaincu ! Celui ou celle qui a échoué est impitoyablement refoulé. Il est en état de « mort sociale ». Rien d'étonnant dès lors à ce que les Français soient en attente à l'égard de l'école. Et cette attente est faite d'exigences. Nous nous battons depuis des années pour rendre à l'école son importance dans la vie du pays. On a un défi de taille à relever : s'attaquer aux 15% d'élèves en difficulté victimes notamment d'un système éducatif inégalitaire et injuste.

Inégalitaire et injuste, les mots sont forts ?

S.S. Malheureusement, les études le confirment. Inégalitaire ? Les résultats des enquêtes PISA montrent que les écarts entre les bons élèves et les plus faibles ne cessent de s'accroître. Injuste ? Parce que les élèves des milieux défavorisés sont les plus touchés par l'échec scolaire, et donc les plus vulnérables au chômage et à l'exclusion.

Nous vivons en fait une crise de



SÉBASTIEN SIHR

Secrétaire général du SNUipp

notre modèle éducatif qui se double d'une crise des moyens sans précédent, les classes surpeuplées entraînent l'augmentation des effectifs, les maternelles sont fragilisées avec la quasi disparition de la scolarisation des moins de trois ans, les remplacements torpillés avec notamment une réduction de la formation continue, les Rased rabotés avec la disparition d'une aide essentielle aux élèves en échec.

Les sociologues parlent de « métier empêché ».

Le métier d'enseignant est-il aussi en crise ?

S.S. Oui, une crise de la reconnaissance et de la sérénité professionnelles. Faire apprendre, s'épanouir, grandir tous les élèves sont les principales sources de satisfaction pour un enseignant. On est bien loin des « cancrecs poétiques » dont parle François Dubet, ceux qui s'approprièrent le

radiateur de fond de classe, mais dont on se souciait peu car ils avaient ensuite l'assurance de décrocher un métier. Aujourd'hui, les temps ont changé. L'objectif de la réussite de tous est le nouveau cap de notre école. Sauf que pour arriver à bon port, les obstacles se sont multipliés. Les enseignants ont à faire face à un public scolaire de plus en plus hétérogène, les enfants qui décrochent, ceux qui sont désintéressés de la chose scolaire, ceux qui perturbent la classe, ceux qui sont en situation de handicap...

« QUOI QUE L'ON FASSE AUJOURD'HUI, ON A BESOIN DE CETTE ÉDUCATION MULTIFORME QUE DISPENSE L'ÉCOLE. MAIS MALHEUR AU VAINCU ! »

« NOUS VIVONS EN FAIT UNE CRISE DE NOTRE MODÈLE ÉDUCATIF QUI SE DOUBLE D'UNE CRISE DES MOYENS SANS PRÉCÉDENT. »

La conscience professionnelle d'un enseignant, ses valeurs, qu'aucun enfant ne reste au bord du chemin, sont soumises à une tension extrême. Car, dans le même temps, les cadres d'exercice du métier n'ont guère évolué depuis des décennies. Ils ne sont pas adaptés pour faire face à cette complexité. Pire, ils se désagrègent peu à peu : manque de temps, de concertation, demandes prioritaires du ministère (évaluations, paperasses...) complètement décalées.

Au final, on bute toujours et encore sur les difficultés de certains élèves, il en résulte un sentiment de culpabilité amplifié par celui de solitude de l'exercice du métier.

Il faut changer l'école ?

S.S. Oui, absolument. Il y a même urgence. L'insoutenable pesanteur des inégalités scolaires n'est pas une fatalité. Certes, l'école ne peut pas tout, mais elle a ses propres responsabilités. Elle doit donc avoir ses propres marges de manœuvre.

C'est-à-dire ?

S.S. Notre école doit avoir les moyens de fabriquer de l'égalité, de la citoyenneté. Ce n'est pas une petite affaire. C'est une question de justice et de cohésion sociale. C'est aussi une question de santé au travail pour les enseignants qui, comme pour tout métier, sont en souffrance devant l'échec. Il nous faut faire du travail de qualité car celui-ci est trop souvent empêché actuellement.



changer l'école. >>

Vous dites qu'il faut transformer l'école. Mais le SNUipp dit cela depuis sa création...

S. S. Je disais tout à l'heure que nous nous félicitons que l'école soit devenue un sujet majeur pour les Français. Je pense que nos idées ont progressé dans l'opinion. Pas encore dans les ministères. Lorsque l'on examine la situation, il me semble que nous sommes arrivés à un point de rupture. Si l'école continue comme cela, elle va dans le mur. On va devenir l'école de l'exclusion, l'école du tri, l'école ségrégative par excellence ! En somme, nous n'avons plus le choix : il faut changer l'école. Pas avec une réforme couperet non négociée et non préparée. Depuis de trop nombreuses années, beaucoup de décisions prises à l'emporte pièce sont illisibles pour les enseignants et pour les familles. Cela ne fait que créer de la déstabilisation professionnelle : les nouveaux programmes, l'aide personnalisée,... Regardez les maternelles : une année les inspecteurs viennent expliquer qu'il faut faire comme dans les pays nordiques, privilégier l'épanouissement de l'enfant, et quelques années plus tard, ces mêmes inspecteurs viennent expliquer que les 15% d'échec, c'est la faute à la maternelle qui peu soucieuse des résultats scolaires doit se remettre au travail. Tout cela n'est pas sérieux.

Pour dessiner un nouveau visage à l'école primaire, il faut s'appuyer sur les enseignants. Il faut leur donner des armes pour qu'ils fassent bien leur travail et ne laissent

« NOTRE ÉCOLE DOIT AVOIR LES MOYENS DE FABRIQUER DE L'ÉGALITÉ, DE LA CITOYENNETÉ. »

personne au bord du chemin. Cela passe par un système avec plus de maîtres que de classes pour favoriser le travail en petits groupes, développer la formation, travailler en équipe pour ne pas isoler un professionnel face à une difficulté, prendre du temps pour que les professionnels examinent ensemble les difficultés rencontrées et y remédient.

Les élections professionnelles vous ont largement confirmé comme premier syndicat. Les enseignants sont donc d'accord pour transformer l'école ?

S. S. Les enseignants veulent que l'école avance. Le SNUipp se bat pour cela. Il y a un écho. La progression continue du SNUipp, c'est une reconnaissance d'une certaine conception du syndicalisme, unitaire, combatif, porteur d'une transformation de l'école. Nous avons une conviction : l'école bougera par les enseignants à condition qu'on leur en donne les armes, les espaces, le temps pour le faire.

Et l'opinion publique ?

S. S. L'école primaire a été abandonnée, il faut la réinventer, lui redonner un nouveau souffle. La générosité des enseignants, leur énergie, ne demande qu'à être regonflées. Les Français ont pris conscience de l'abandon de la réflexion et des investissements dans l'école primaire. Quelque chose s'est déclenchée dans l'opinion qui fait aujourd'hui du primaire la première priorité du système éducatif. Je constate d'ailleurs que les hommes politiques y viennent à leur tour.

Nous avons marqué un point sur l'idée de priorité et le SNUipp s'est fait le porte voix de l'école primaire. Nous sommes prêts au changement, parce que l'opinion adhère maintenant à cette idée.

« NOUS NE POURRONS PAS FAIRE L'IMPASSE SUR UN DÉBAT PUBLIC TRÈS LARGE SUR CE SUJET. »

Elle ne pourra que nous soutenir. D'ailleurs, nous ne pourrons pas faire l'impasse sur un débat public très large sur ce sujet.

Comment alors aller vers ce changement ?

S. S. Nous sommes devenus des acteurs incontournables. Aujourd'hui, le syndicalisme doit faire la preuve de son efficacité, la preuve qu'il est capable d'apporter des réponses aux questions des enseignants pour la reconnaissance professionnelle et financière de leur métier. Vous pouvez compter sur le SNUipp pour faire bouger les lignes. Les résultats des élections professionnelles nous confèrent une responsabilité pour gagner maintenant concrètement la bataille de la transformation de l'école. Tout cela est devant nous. Et je trouve cette perspective des plus stimulantes.

PROPOS RECUEILLIS PAR JACQUES MUCCHIELLI



Inégalités territoriales

Toujours plus vives

Tous les élèves ne sont pas logés à la même école, c'est ce qui ressort de diverses enquêtes, dont Géographie de l'école publiée par le ministère de l'éducation nationale. Plus que des variétés de situation entre écoles, de grandes disparités et inégalités.

«**D**ifférentes données (chômage, pauvreté, bénéficiaires du revenu de solidarité active) montrent, de manière convergente, la persistance, sur notre territoire, d'importantes disparités en matière de précarité sociale et économique, qui peuvent expliquer certaines des difficultés rencontrées par les jeunes dans leurs parcours scolaires, puis dans l'accès à une activité professionnelle stable ». Dans Géographie de l'école, une étude statistique réalisée tous

les deux ans et dont la dernière édition est parue en mai dernier, les services du Ministère de l'éducation nationale tentent d'appréhender la diversité du territoire français et sa répercussion sur le système éducatif.

Les indicateurs retenus pour l'étude portent sur l'environnement économique et social, sur le contexte scolaire, sur les moyens et ressources humaines intégrant la participation financière des collectivités, ainsi que les parcours scolaires et les résultats des élèves. Au-delà de l'environ-

nement économique et social, les éléments de discrimination se nichent également dans les questions de santé. Surcharge pondérale, problèmes dentaires ou d'asthme, équilibre alimentaire... inégaux devant la santé, les élèves le sont aussi face à la réussite scolaire (lire page 73). Malgré le caractère national des l'administration de l'éducation, les moyens qui relèvent de ses compétences ne sont pas répartis sur le territoire français de la même manière : variations d'effectifs, scolarisation des deux ou scolarisation des handicapés, toutes les écoles ne sont pas logées à la même enseigne. Autre exemple, les évolutions régionales de dépense par élève ont varié entre 2001 et 2008 de -10% à + 3%.

Ces disparités entre écoles sont aussi fonction de la richesse ou de la pauvreté de leur commune. L'enquête sur l'argent de l'école (voir Fsc 359) réalisée cette année par le SNUipp, l'Andev et l'association des maires ruraux de France montre que les écarts d'investissement des communes dans leur écoles vont de 1 à 10. Il est plus que jamais nécessaire de mettre en place au niveau national un système qui permettrait de lisser les conséquences des inégalités territoriales à l'école. A coup sûr, un tel zoom sur le territoire et sur l'institution scolaire fait émerger non plus des variétés de situation, mais de grandes disparités.



Recherche un dialogue avec les enseignants

Tout métier a besoin, pour évoluer et innover, du regard extérieur de chercheurs qui étudient le « geste » de travail et son « objet ». Pour le restituer ensuite dans un dialogue fructueux. Les enseignants ne sont guère aidés en la matière. L'université d'automne du SNUipp se veut un moment et un espace pour cette rencontre entre professionnels et chercheurs.

L'université d'automne est l'occasion pour le SNUipp de réunir enseignants et chercheurs. Au-delà de cette rencontre exceptionnelle, on peut s'interroger sur le lien qu'entretient la recherche avec la classe, les enseignants. Si l'on se base sur les ateliers présentés cette année à Port-Leucate, les approches sont diverses et le dialogue réel. Thierry Gentaz, directeur de recherche au CNRS, a rendu compte de l'expérimentation menée dans des classes en lecture au CP, Gael Pasquier, professeur des écoles doctorant, a présenté les pratiques pour enseigner l'égalité des sexes dont des enseignants ont témoigné auprès de lui dans le cadre de sa thèse. Mireille Sauter, professeur de mathématiques, a développé une pratique, la narration de recherche, mise en place suite aux travaux de recherche de l'IRM.

François Giraud, psychologue clinicien, a présenté les connaissances disponibles sur la question des enfants migrants, etc. Didactique, pédagogie, sociologie, psychologie... Autant de sources d'informations diverses pour les enseignants.

Construire des ponts

Patrick Picard, chargé d'études à l'Institut français de l'éducation (lire p.15) explique que « l'acte quotidien dans la classe doit gérer en même temps tous ces paramètres, souvent de manière intuitive, en faisant appel aux savoirs du métier, de l'expérience ». C'est pourquoi il appelle la création de médiations par le biais d'ingénieurs capables de construire les ponts et de nouveaux modèles de formation. Une nécessité tant les modèles existants ne

COORDONNER

Quels sont les lieux de dialogue entre les disciplines de recherche, et les enseignants ? Pour Patrick Picard, la course à l'évaluation qui touche aussi l'université impose de plus en plus aux chercheurs de communiquer dans les revues scientifiques, seules reconnues par l'institution. Les efforts pour discuter avec d'autres approches, ou avec le terrain, sont peu favorisés, alors qu'ils auraient au contraire besoin d'impulsion nationale ou internationale par les institutions. Les conférences de consensus telles qu'elles ont été mises en place par le PIREF (Programme incitatif de recherche en éducation et formation) aujourd'hui disparu, ont eu pour vertu de donner de la visibilité et de l'élan aux recherches. On se souvient de celle de 2003 sur la lecture qui a fait date. Aujourd'hui, il serait nécessaire de reprendre le travail de recherche sur les différents facteurs qui peuvent contribuer à un enseignement efficace du lire-écrire à l'école primaire, maternelle compris. Quel organisme a la légitimité pour organiser de telles discussions et le cas échéant pour définir des axes prioritaires sur lesquels des équipes doivent travailler ? L'avenir dira si l'IFE (ex-INRP) peut y contribuer.



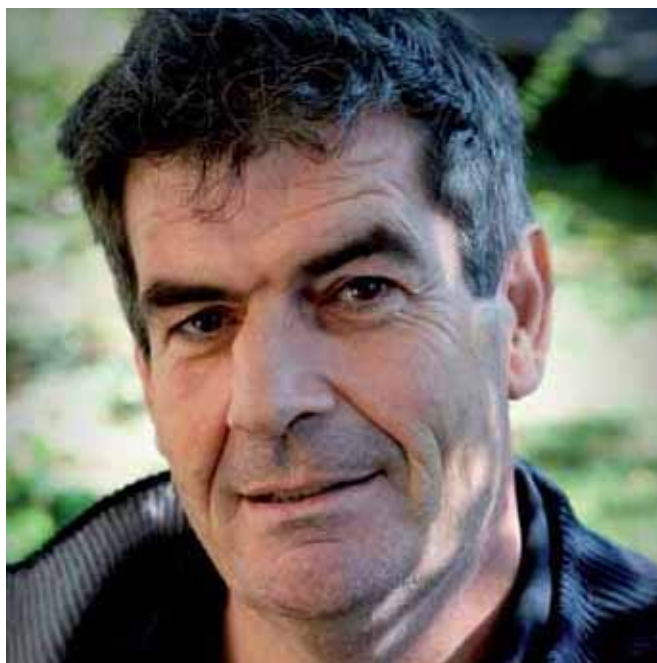
Les enseignants et la recherche : des traductions nécessaires ?

« La recherche », que recouvre ce mot quand on parle d'éducation ?

P.P. On croit parfois que la recherche, par définition, serait ce lieu étrange où des spécialistes omniscients auraient trouvé des solutions que le « terrain » n'aurait qu'à mettre en œuvre. Cette conception me semble à discuter. D'abord, parce que la recherche, comme tout univers social, n'échappe pas aux idéologies, aux points de vue subjectifs, aux enjeux de pouvoir, aux controverses. Ensuite, parce que le propre de la recherche est de tenter de décrypter la complexité du réel à partir d'un point de vue spécifique. Regarder une planète au télescope ne donne pas les mêmes informations qu'analyser une roche qui la compose. De même, lorsque la psychologie sociale cherche à comprendre les mécanismes de la motivation, la sociologie étudie les mécanismes de reproduction sociale, la psychologie cognitive le fonctionnement de la mémoire, les didactiques s'intéressent aux obstacles à l'apprentissage... Tous ces regards participent à la compréhension du monde, sans pour autant l'embrasser.

Mais les enseignants eux sont confrontés à toutes ces problématiques

P.P. Oui, l'acte quotidien dans la classe doit gérer en même temps tous ces paramètres, souvent de manière plus ou moins intuitive, en faisant aussi appel aux savoirs de métier, de l'expérience, et les propres références culturelles de l'enseignant, qui construisent ses mobiles d'agir. C'est pour cette raison que se développe tout le champ de l'analyse de l'activité professionnelle des enseignants, qui part de l'observation de l'activité réelle pour aider à comprendre les dilemmes de métier, les tensions, l'écart entre ce qu'on



©Elisabeth Rull

PATRICK PICARD

Chargé d'études au Centre Alain Savary de l'Institut français de l'éducation (Ifé), il est porteur du projet NéoPass@action (<http://neo.inrp.fr/neo>). Il est l'auteur avec Luc Ria de *Beginning teachers : a challenge for educational systems* - CIDREE Yearbook 2011. ENS de Lyon, Ifé.

aimerait faire et ce qu'on fait. Dire cela ne signifie évidemment pas que tous les gestes professionnels ont la même efficacité : il est légitime qu'on attire l'attention des enseignants sur les acquis de la recherche, en créant les outils nécessaires, pour qu'il puissent s'en emparer pour en faire quelque chose dans la classe, « à leur main ». Il faut sortir d'une vision applicationniste pour gagner en efficacité réelle.

« OBSERVER UNE PLANÈTE AU TÉLÉSCOPE NE DONNE PAS LES MÊMES INFORMATIONS QU'ANALYSER UNE ROCHE QUI LA COMPOSE. »

Existe-t-il malgré tout des lieux de passage, de mutualisation ?

P.P. Les associations de spécialistes, les mouvements pédagogiques, des syndicats, certains sites Internet tentent d'avoir ce rôle, mais sans en avoir ni les ressources ni toujours la légitimité. Mais historiquement, ce sont toujours ces endroits où les enseignants ont su créer du collectif pour penser ensemble qui ont fait faire des pas décisifs entre les recherches et la vraie vie, parce qu'on a su y inventer les traductions opératoires...

Nécessaire, mais insuffisant d'après vous ?

P.P. Effectivement, dans le triangle recherche/formation/enseignement, les universitaires ne peu-

« AIDER À COMPRENDRE LES DILEMMES DE MÉTIER, LES TENSIONS, L'ÉCART ENTRE CE QU'ON AIMERAIT FAIRE ET CE QU'ON FAIT. »

vent se transformer en VPR, même si beaucoup font des efforts pour faire connaître leur travail. Il faut des « ingénieurs » capables de construire des ponts, des traductions, de nouveaux modèles de formation. Il faut absolument développer les masters de formation de formateurs, pour leur permettre d'accéder à de nouvelles qualifications, mais aussi pour créer des collectifs mixtes, entre rectorats, inspections académiques et IUFM, premier et second degré. On pourrait ainsi mieux faire les liens entre formation initiale et formation continue, utiliser de nouveaux outils, mieux comprendre le travail enseignant autant que celui de l'élève, inventer des espaces de travail collectif accompagnés, pour chercher à faire ce qu'on n'arrive pas encore à faire. C'est à ce chantier que nous essayons de participer modestement avec notre plateforme Neopass@action, pour créer à partir des travaux de recherche des outils pour la formation. Mais là encore, aucune magie : ce n'est que parce que les acteurs pourront en faire que les outils deviennent des instruments au service des métiers...

PROPOS RECUEILLIS PAR LYDIE BUGUET



.../... permettent pas d'apporter aux enseignants dans les écoles les outils nécessaires au dialogue entre leurs pratiques et les connaissances qui y sont liées. Les IUFM de ce point de vue n'ont pas permis de créer la proximité entre les deux univers que le U d'université aurait dû assurer. Qu'en sera-t-il avec la masterisation ? Patrick Rayou veut y voir la possibilité offerte à un développement des thèses contextualisées (lire p. 17). Et la formation continue ? Elle se résume trop souvent à une information des textes en vigueur.

Au milieu de ce vide, l'université d'automne apparaît donc comme un îlot. Cette initiative qui dure depuis 11 ans est la marque d'un intérêt marqué et ancien du syndicalisme enseignant pour les éclairages que les résultats des recherches apportent sur l'école. Un ouvrage d'André Robert, a mis en avant ces liens (lire ci-dessous). Le SNUipp y apparaissait dans une posture militante de transformation de l'école par les enseignants. Cette année, il passe même la porte de la classe. Il a signé un partenariat avec le CNAM. Par la mise en place de groupes d'enseignants pour travailler sur leur travail, le syndicat mise sur la réappropriation du métier par les professionnels qu'ils sont. Cette édition de l'université d'automne aura montré une fois de plus l'appétit des enseignants pour mettre à distance, comprendre, enrichir leurs pratiques.

LYDIE BUGUET

Le syndicalisme : un médiateur

Le syndicalisme enseignant joue un rôle de médiateur entre l'univers de la recherche en éducation et celui des enseignants praticiens. Mais quels sont les rouages de ce lien ? Les intérêts de chacun des acteurs ? Un travail de recherche mené à l'INRP sous la direction d'André Robert a donné lieu à un ouvrage publié en 2004 et intitulé « Le syndicalisme enseignant et la recherche : clivages, usages, passages ».

A travers l'étude de la presse syndicale et des interviews de chercheurs et de syndicalistes, le livre met en évidence que le syndicalisme enseignant a depuis les années 80 entrepris de transformer sa vision du système éducatif en cherchant à compléter son information et ses analyses par le recours à des éclairages venus de la recherche. L'étude consacrée dans l'ouvrage à Fenêtres-sur-cours montre que cette dimension a été très forte au SNUipp depuis sa création. De la simple allusion à des travaux, aux articles dédiés à certains résultats, en passant par des interviews de chercheurs mais aussi d'éditoriaux, Pierre Borowski qui s'est intéressé à la presse du syndicat a mis en évidence la posture de « mobilisation militante des connaissances » en œuvre dans le journal pour faire des enseignants « des acteurs, véritables professionnels, de la transformation de l'école ».

Du côté des chercheurs, François Dubet y rappelait les obstacles liés au fait que les enseignants sont dans un contexte d'action et non de connaissance pure. Philippe Meirieu soulignait lui l'importance du rôle des syndicats car en même temps qu'ils assurent une diffusion, ils opèrent une mise à l'épreuve de la faisabilité des propositions des chercheurs. Pour conclure, on peut citer encore Jean-Yves Rochex pour qui la rencontre de ces deux mondes différents « peut être féconde pour chacun dans son propre registre ». Difficile de mesurer la fécondité de ce dialogue mais il se pourrait bien que le syndicalisme ait contribué de manière bien plus importante que l'institution à la diffusion de la recherche.

► CONVENTION ENTRE LE SNUIPP ET LE CNAM

Le SNUipp a établi un partenariat en 2010 avec le « centre de recherche sur le travail et le développement » dirigé par Yves Clot intégré au Centre national des arts et métiers (CNAM) pour soutenir la mise en œuvre d'un travail par des groupes d'enseignants sur leur travail et leur métier. Il s'agit pour le SNUipp d'être secondé dans cette volonté de réappropriation du travail par une démarche collaborative qui s'ancre dans le fonctionnement syndical et qui puise des ressources dans les recherches scientifiques sur le travail. En effet il n'est pas de l'habitude des syndicats de « rentrer dans la classe » même si, à ce sujet le SNUipp a déjà été voir par la fenêtre (par exemple avec l'initiative « fenêtre sur classe »). Ces regards syndicaux et scientifiques sont distincts mais pour une large part convergents. À suivre.



Je me forme donc... je cherche ?

La formation, initiale et continue, est essentielle pour restituer les recherches. Un rôle que devaient jouer les IUFM.

La création des IUFM augurait un lien plus étroit entre les acteurs de terrain et la recherche universitaire. Le résultat ne fut sans doute pas à la hauteur des attentes. La réforme de la masterisation pourrait-elle changer la donne ? Tout est à faire si l'on en croit le rapport de Michel Jolion sur la masterisation publié en octobre. Il souligne que la place de la recherche pose surtout problème pour les PE (professeurs des écoles). « Très schématiquement, le volume horaire consacré à cette activité varie de 30 à 180 h sur les deux années, et la prise en compte dans les ECTS, de 10 à 33 (sur les 120 crédits du master) », et le rapporteur de préconiser un cadre pour homogénéiser les formations.

L'éventail des possibles

Cette disparité a la vertu de montrer l'éventail des possibles. Patrick Rayou soulignait dans une tribune que la mastérisation des candidats aux métiers de l'enseignement et de l'éducation ainsi que celle, progressive, des formateurs, va appeler la rédaction d'un nombre important de mémoires. Source d'optimisme : les résultats et les éventuels prolongements en thèse seront pour lui de nature

à éclairer les pratiques professionnelles à partir de théorisations en phase avec les réalités du métier. Car pour le chercheur, il faut « développer les recherches contextualisées appelées par le rapport d'Antoine Prost que la création des IUFM a commencé à susciter mais qui n'ont pas constitué une masse critique suffisante du fait de la coupure entre équipes de recherche universitaire et équipes de formateurs ».

Quelle alternance ?

L'alternance telle que mise en place aujourd'hui fait se succéder les moments de pratique et ceux de réflexion. Une mauvaise solution pour Patrick Rayou car elle favorise plutôt les savoirs « de terrain », portés par des conseillers, des tuteurs ou des collègues à ceux, réputés plus surplombants, de formateurs qui ne leur paraissent pas toujours légitimes. Il appelle de ces vœux un accompagnement repensé des stagiaires au risque de voir

se diffuser le modèle du compagnonnage qui procède par transmission et imitation de savoir-faire.

LYDIE BUGUET

**LE VOLUME HORAIRE
CONSACRÉ À LA
RECHERCHE VARIE DE 30
À 180 HEURES SUR LES
DEUX ANNÉES DE MASTER.**

FORMATION EN FRICHE

Comment au fil d'une carrière professionnelle continuer à s'informer des nouveautés en matière d'éducation, à faire évoluer ses pratiques ? « Ne comptez pas sur l'institution » est-on tenté de dire d'entrée. Le rapport sur « l'évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés » sorti l'an passé notait que d'une manière générale, « les IUFM sont largement sortis du jeu de la formation continue, les rectorats et les corps d'inspection territoriaux reprenant la main sur la plus grande partie de la mission ». Concrètement, ce sont de plus en plus souvent, les IEN, les conseillers pédagogiques qui assurent la formation quand il en reste. Si les formateurs font l'effort de diffuser les résultats de recherche, l'analyse de pratiques, l'apport théorique, l'expérimentation disparaissent peu à peu. Les dispositifs qui continuent à exister et dont certains sont présentés à l'Université d'automne témoignent pourtant de la richesse qu'ils produisent en terme de réflexions sur les pratiques.



L'éducation artistique se met à table

Pour que le 21^{ème} siècle parvienne à faire de ses enfants et futurs citoyens, « des êtres humains globaux et complets, ouverts à l'expérience du sensible », l'historien Philippe Joutard et Jean-Noël Matray plaident pour l'éducation artistique qu'ils ne voient pas comme « un luxe inutile, détournant l'école de sa mission fondamentale, la maîtrise de la langue et des savoirs de base. »

C'est autour du thème de l'éducation artistique que s'est articulée la table ronde animée par Philippe Joutard, historien, ancien recteur et président du groupe des experts programmes et Jean-Noël Matray, délégué général de la Ligue de l'enseignement.

Indigné par les directives actuelles des programmes qui relancent l'opposition des savoirs fondamentaux / non fondamentaux, Philippe Joutard, fort de son expérience, redoute le retour d'un apprentissage exclusivement dédié au savoir lire, compter et écrire. Véritable « populisme idéologique » selon lui, cette nouvelle structuration de l'enseignement serait en complète contradiction avec l'évolution de notre société. L'historien rappelle, dans la foulée, que le savoir, aujourd'hui, s'entend globalisé, systémique. « La division analytique, telle que pratiquée au 19^{ème} siècle, est inopérante de nos jours. Le savoir

éclaté, distillé par petits bouts me semble dépassé ». Une notion de complexité que les scientifiques de l'académie de France, ont, en revanche, de leur côté, intégrée en proposant des thèmes de « convergence » à aborder dans plusieurs disciplines. Ce sont le développement durable, l'énergie, la santé...

L'école en concurrence

« L'école du 21^{ème} siècle n'est plus la seule dépositaire de la culture. Elle est aujourd'hui sérieusement concurrencée par la culture numérique, les jeux vidéos... », insiste Philippe Joutard. L'institution n'a ainsi pas d'autres choix que celui de se tourner vers le monde extérieur. Le défi à venir ? Lier l'universel au local, au sein d'un « village planétaire ». Reste à évoquer les enjeux de l'éducation artistique. Elle véhicule pour lui une notion de polysémie, essen-



tielle à l'environnement éducatif. « Il faut admettre une diversité des interprétations et explications, pour intégrer la complexité du monde et développer une autre forme d'intelligence, autre que la verbo-conceptuelle ».

Autre préoccupation de Philippe Joutard, « l'éducation artistique représente un facteur de lutte contre l'échec scolaire. Elle permet à certains élèves de s'épanouir autrement et de garder le lien avec le corps enseignant ». Il craint aussi que la culture ne reste l'apanage d'une classe sociale élevée qui utiliserait les apprentissages artistiques scolaires. L'occasion de réaffirmer la nécessité de proposer un programme global, mettant en exergue dans chaque discipline sa part artistique (l'art de la narration pour le langage, la calligraphie pour l'écriture...).

D'une escale à l'autre

C'est du même constat qu'est parti Jean-Noël Matray, venu présenter le carnet d'expression « Escales en scènes », présenté par la Ligue et qui sera à disposition des enseignants à partir de la mi-novembre. Il constate de son côté que la démocratisation de l'accès à la culture ne gagne pas de terrain. Et ce, malgré des moyens toujours plus importants alloués au secteur sur le territoire. « L'éducation artistique doit se situer au sein de l'environnement scolaire pour être plus accessible à tous. Partant du principe que l'art n'est pas un besoin inné, le représentant de la Ligue de l'Enseignement estime également que c'est à l'école de susciter l'envie d'aller à sa rencontre. « Il faut nécessairement accompagner l'élève dans cette démarche ».

S'inscrivant dans cette logique, la Ligue a conçu cet outil d'accompagnement du jeune spectateur, à destination bien entendu des élèves mais aussi des enseignants.

A la fois « livre du maître » et

« livre de l'élève », il a pour objectif de créer un lien de partage entre les deux et de permettre à l'enfant de constater sa propre évolution culturelle. Outil éducatif mais support ludique, le carnet offre de nombreuses possibilités de personnalisation. L'idée étant de créer l'envie d'appropriation de l'enfant. Respectant une charte graphique cohérente et attractive, l'enfant se repérera aisément grâce aux éléments de codage et couleurs utilisés selon la tranche d'âge.

Pour Jean-Noël Matray, l'intérêt est d'en faire un objet personnel au sein de l'école, à conserver tout le long de la scolarité et à faire naviguer entre la maison et la classe.

Autre volonté, favoriser l'opinion propre de l'enfant en lui laissant une plage d'expression de l'ordre de l'intime. « Exprimer son désaccord dans un petit coin de page lui permet ainsi de ne pas avoir à le faire devant une classe ».

Et de relever également l'importance de consigner dans le carnet les événements de la vie de l'enfant, en dehors de l'école, avec ses parents, une association... Les double-pages permettent, elles, de localiser un spectacle, de se souvenir de la disposition de la salle, d'en distinguer la ou les formes d'art, de retenir les sentiments éprouvés. Divers choix sont proposés en pictogrammes. Ils permettent ainsi aux petites classes de s'exprimer. Et les auteurs, dans leur volonté de laisser libre cours à l'expression intime de chacun, ne se privent pas de proposer l'ennui ou encore la colère comme avis sur un spectacle. Une partie éducative, toujours sous une forme attractive, donne les clés de l'univers du spectacle vivant en reprenant le vocabulaire spécifique au monde du théâtre ou celui de la scène, « l'enseignant peut ainsi utiliser le carnet en dehors du temps consacré à l'éducation artistique » rebondit un intervenant dans la salle. Et de fait, le carnet de la Ligue interpelle, « il s'agit d'un support intéressant pour les enseignants, j'avais fabriqué un outil du même type pour un projet d'école » évoque, pour sa part, une enseignante.

Certains regrettent en revanche, que le support n'aborde que le spectacle vivant et exclue ainsi les visites aux musées et séances de cinéma, qui représentent une bonne partie des sorties scolaires. Un parti pris choisi par la Ligue, que Jean-Noël Matray revendique... « D'autres supports

analogues aux autres formes d'art seraient intéressants à produire ». Un moyen d'encourager les bonnes volontés à se mettre au travail !

FANNY MANOVELLI

« L'ÉDUCATION ARTISTIQUE REPRÉSENTE UN FACTEUR DE LUTTE CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE. »



PHILIPPE JOUTARD

Historien, ancien recteur des académies de Toulouse et Besançon, président du groupe des experts pour les programmes du Primaire en 2002. Dernier ouvrage publié *Réussir l'école, pour une politique éducative*, Philippe Joutard, Claude Thélot, éditions du Seuil.

JEAN-NOËL MATRAY

Délégué Général de la Ligue de l'enseignement de Franche-Comté, et en charge d'une mission nationale déléguée pour le spectacle vivant. A publié *L'histoire des arts, émergence d'un enseignement*, Marie Lanvin, CNDP.

▶ ESCALES EN SCÈNE

Jean-Noël Matray, délégué général de la Ligue de l'enseignement de Franche-Comté, et en charge d'une mission nationale déléguée pour le spectacle vivant, nous présentera le carnet du jeune spectateur intitulé « Escales en scène ». Conçu par le groupe national Spectacle vivant de la Ligue, ce carnet se veut un outil innovant d'accompagnement du jeune public à la rencontre du spectacle vivant. Carnet de mémoire individuel, il propose à la fois des clefs de lecture d'une représentation de spectacle vivant (histoire, vocabulaire...), des situations ludiques et d'analyse des œuvres (genre, rapport au public, émotions...) et des espaces d'expression personnelle pour les jeunes. Il permet ainsi d'inscrire les rencontres artistiques des enfants et des jeunes dans la globalité d'un parcours.

Lectures chorégraphiques d'albums

« Danse, enfance de l'art », le dispositif piloté par Pascale Tardiff, est une expérimentation aux frontières de la danse et de la littérature de jeunesse dont le cœur, « les lectures chorégraphiques d'albums » consiste à s'immerger dans des albums, apprendre à les lire avec les yeux de la danse.

Que signifie « Lire avec les yeux de la danse » ?

P.T. Ce sont des mots à la fois parlants et énigmatiques qui suggèrent que nous regardons les albums de littérature de jeunesse ou les œuvres d'art des musées à travers le prisme de la danse. C'est un regard singulier attentif aux corps en présence, à leur potentiel de mouvement, leurs énergies particulières, leur façon d'habiter l'espace et le temps, leur épaisseur symbolique. Autant de sources fertiles d'inspiration pour créer des fictions corporelles et chorégraphiques et dialoguer avec les œuvres. Ce mode de regard se construit lors d'ateliers pour les enseignants, et dans la classe, avec un artiste chorégraphe associé. Ces moments de recherche et d'élaboration collective sont des espaces ouverts dans les classes, loin de toute prescription, du prêt-à-penser...

Quelles sont les spécificités de cette « lecture chorégraphique des albums » ?

L.P. Les albums sont pour les enfants et pour la chorégraphe l'occasion de questionner et d'explorer différentes « sensations d'espace et de temps » et de nombreux « états de corps » proposés par les personnages, traduisant un état émotionnel ou physique (fatigue, tension, ou relâchement...). Ils donnent aussi la possibilité d'explorer des modes d'écriture chorégraphique. Il s'agit de faire l'expérience d'élé-



PASCALE TARDIFF

Pascale Tardiff est conseillère pédagogique départementale dans les Hauts-de-Seine, personne-ressource nationale pour la danse à l'école.

ments présents dans l'image et le texte.

P.T. Cette lecture chorégraphique tisse des liens très forts avec la « lecture littéraire » (comme la définit Catherine Tauveron), elle transpose dans le mouvement dansé des éléments forts de l'album, elle prolonge la lecture littéraire, l'incarne, l'incorpore et ouvre des débats de compréhension, d'interprétation et... d'invention.

Est-ce facile pour une chorégraphe de travailler sur ce dispositif ?

L.P. Ce dispositif a modifié ma manière d'intervenir parce qu'il donne un appui pour être créative et pour inventer à chaque fois des chemins de danse inédits en dialogue avec l'album, l'enseignant et les élèves. Il arrive que l'album nous entraîne à des endroits où l'on n'aurait jamais osé s'aventu-

rer. Par exemple, avec des élèves de maternelle, nous travaillions à partir d'un album évoquant la fuite du temps, matérialisée par des pommes qui mûrissent. Appuyé par l'observation du vieillissement d'une pomme, cet épisode a donné lieu à des activités de langage autour de « se friper, se ratatiner, tomber »... et à des propositions de danses de rapetissement, de chute, de rabougrissement, bref... la danse de la pomme pourrie !

Quels sont les atouts de « Danse, enfance de l'art » ?

P.T. De ce chantier pédagogique et poétique transdisciplinaire, émergent des projets de classes inventifs, des danses portées avec conviction par les élèves, et des carnets de bord attestant du chemin parcouru et de la diversité des compétences construites. Le fruit d'une recherche et d'une

« LE FRUIT D'UNE RECHERCHE ET D'UNE AVENTURE COLLECTIVE LAISSE TOUJOURS DES TRACES PLUS DURABLES... »

aventure collective laisse toujours des traces plus durables... L'atout de Danse enfance de l'art est aussi la possibilité de donner à voir ce travail lors d'un festival sur une île des Hauts-de-Seine et dans des théâtres partenaires. Un rendez-vous poétique, institutionnel et culturel qui valorise toutes ces conquêtes... Le propre de la démarche artistique est de s'engager dans une aventure sans en connaître par avance le résultat, ce qui n'est pas une des finalités les plus plébiscitées dans l'éducation aujourd'hui. Il faut préserver les petits laboratoires de recherche et d'invention dans les classes et à l'école... Trop rares à mon goût !

PROPOS RECUEILLIS PAR DANIEL LABAQUÈRE



LAURENCE PAGÈS

Laurence Pagès est artiste chorégraphe et chargée de mission en médiation culturelle au centre nationale de la danse.

Lecture

Sous la loupe des chercheurs

Directeur de recherche au CNRS, Edouard Gentaz a mené en 2010 une expérimentation auprès de 89 classes dans l'académie de Lyon sur l'apprentissage de la lecture pour les élèves des classes de CP situées en REP dont les résultats sont encore à l'étude.



▶ LA LECTURE DANS TOUS SES ÉTATS

A Saint-Genis-Laval dans la proche périphérie lyonnaise, une classe de CP a été partie prenante dans l'expérimentation d'apprentissage de la lecture à grande échelle mise en place par le professeur Gentaz. Durant une année, Catherine Ravet, l'enseignante des CP, a ainsi mis en pratique le protocole qui conduisait à faciliter le décodage, à utiliser des supports différents tels que des cartes plastifiées, par exemple, pour faciliter l'association des lettres et la lecture des mots et à travailler spécifiquement sur la compréhension des textes. Dans le cadre du projet, un intervenant

extérieur, choisi par l'enseignante, a été sollicité deux fois par semaine afin de permettre à celle-ci de travailler plus sereinement en petits groupes de 5-6. « Il n'y a pas de secret, c'est en privilégiant ce type de méthode que l'on aide les élèves les plus en difficulté que visait l'expérimentation » explique le professeur Gentaz. « Il a fallu trouver des solutions pratiques pour ne pas perdre de temps. Les chercheurs n'avaient pas pensé à tous ces aspects de la mise en œuvre, nous nous sommes adaptés en créant des étiquettes, fiches sons, guides d'écriture pour les élèves, affichages... » évoque Catherine Ravet.

Reste que les résultats ont été positifs pour l'ensemble de la classe. L'enseignante a noté une participation accrue, une autonomie plus importante de chacun, une facilité à argumenter et à porter un jugement. « Ce qui importe aussi c'est que tous les élèves ont pu bénéficier des acquis de cette expérimentation. On a pu faire la différence avec les années précédentes » reprend-elle. Aujourd'hui, même si le protocole n'est plus opérationnel, Catherine Ravet continue à utiliser certains des outils et des méthodes de travail qu'elle a optimisés pendant l'expérimentation.



« Une enquête à grande échelle. »

L'année dernière, vous avez lancé une étude ambitieuse sur l'apprentissage de la lecture ? Dans quel but ?

E.G. Le but de ce travail était de mener à grande échelle une expérimentation portant sur l'apprentissage de la lecture chez des élèves issus de zones en grandes difficultés socio-économiques. Cette expérience visait à tester si et comment l'on pouvait améliorer l'apprentissage de la lecture. C'est en effet au plus jeune âge que la plasticité cérébrale est la plus élevée et que les possibilités d'interventions sont les plus efficaces. Peu d'études de ce type sont menées en France, contrairement à beaucoup d'autres pays, anglo-saxons notamment.

Les évaluations nationales (CE1 et CM2) ne donnent des indications que sur un état sans s'intéresser à la manière dont les élèves y sont parvenus. De plus, nous avons très peu de données disponibles pour les enfants de CP. C'est aussi une question d'échelle, nous n'avons pas l'habitude de mener des études d'envergure qui associent de nombreux enfants et parents, des enseignants, des conseillers pédagogiques et des chercheurs. D'où l'idée de faire sortir de terre ce projet sur l'académie de Lyon, dans les départements du Rhône, de l'Ain et de la Loire. 89 classes de ce cycle ont été associées à cette expérimentation, la moitié environ engagée dans le processus de manière globale (avec une évaluation des enfants avant et après le programme) assurant ainsi la fonction de classe expérimentale. L'autre moitié engagée seule dans le processus d'évaluation initiale et finale assure ainsi la fonction de classe témoin.

Comment a été élaboré ce programme ?

E.G. Il a été pensé en plusieurs étapes. On a d'abord expliqué ce



EDOUARD GENTAZ

Directeur de recherche au CNRS et attaché au Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition (UMR CNRS 5105) à Grenoble, Edouard Gentaz a publié en 2009 aux Editions Dunod, *La main, le cerveau et le toucher*. En collaboration avec S. Dehaene-Lambert, E. Huron, C. & Sprengel.

projet en juin dernier à l'ensemble des cadres, inspecteurs, conseillers pédagogiques du territoire en assurant une présentation théorique des données actuelles sur la lecture et tous les axes de la recherche. Il fallait que chacun puisse comprendre ce que cela impliquait. Le protocole a ensuite été dévoilé aux enseignants et les volontaires se sont positionnés : 89 classes ont choisi de participer à ce projet très innovant. Par tirage au sort, la moitié a été sélectionnée pour réaliser l'expérience. Lors d'une formation en juillet, le dispositif a été présenté, puis il a été lancé l'année suivante après accord des parents. Nous avons mesuré les compétences en lecture des élèves participants, soit 1800 sur le vocabulaire, la compréhension orale ou écrite, la conscience et

mémoire phonologique, la lecture de mots familiers ou inventés et enfin la lecture et compréhension orale ou écrite en début d'année scolaire, et à nouveau après les vacances de printemps. Ensuite la DEPP a effectué des évaluations collectives, sur 2 000 élèves situés en dehors de l'Académie. Cela va offrir la possibilité de mettre en corrélation toutes les informations et d'en tirer un bilan global.

Quelle est l'originalité de ce travail ?

E.G. L'objectif de cette expérimentation était de s'intéresser aux contenus comme aux démarches et aux outils utilisés par les maîtres. Nous avons privilégié une organisation de la classe en petits groupes de 5 ou 6 élèves et ce, plusieurs fois par semaine. Les

« LES ENSEIGNANTS SONT TRÈS INTÉRESSÉS PAR TOUT CE QUI PEUT FAIRE ÉVOLUER LEURS PRATIQUES. »

classes de test ont reçu, semaine après semaine, un enseignement conçu pour exercer deux types de compétences : le déchiffrage, soit la capacité de prononcer les mots écrits, et la compréhension de l'écrit, c'est-à-dire la capacité d'accéder au sens d'un énoncé, ce qui est la finalité de la lecture. Les classes témoins ne reçurent, elles, aucune consigne.

Et quels sont les résultats ?

E.G. Les enseignants engagés dans ce programme ont noté des effets positifs dans les classes : plus grande implication des élèves, facilité à argumenter et à justifier et globalement un niveau renforcé par rapport aux années précédentes. En revanche, on espérait des résultats quantitatifs plus encourageants. Pour saisir l'impact réel du projet, il faudra attendre que la DEPP rende publiques ses évaluations qui ont été effectuées sur des élèves d'autres régions.

Quelles en sont les retombées aujourd'hui ?

E.G. Nous avons mené cette expérience dans l'urgence. La convention avec la DGESCO a été signée en mai 2010. Il aurait fallu y consacrer plus de temps et de moyens. Mais il reste que les enseignants sont très intéressés par tout ce qui peut faire évoluer leurs pratiques et s'avèrent très demandeurs de ce genre de données. Une fois le travail d'évaluation totalement terminé, les résultats seront publiés, les enseignants vont pouvoir s'approprier certains outils et les mettre en pratique.

PROPOS RECUEILLIS PAR FABIENNE BERTHET

Géographie

Loin de l'idéal

Les travaux de Thierry Philippot portent sur les pratiques professionnelles des enseignants du primaire. A distance du « maître idéal », d'une « géographie idéale », les résultats d'une recherche en cours donnent à voir le pays réel des pratiques pédagogiques construites dans l'exercice quotidien de leur métier par les enseignants des écoles.



▶ REPÈRES POUR LA GÉOGRAPHIE EN CYCLE 3

Les programmes de géographie publiés en 2008 avaient suscité à l'époque au mieux la perplexité et, chez nombre de spécialistes de la discipline, la consternation quant à leur manque d'ambition. D'aucuns relevaient par ailleurs que la « liberté pédagogique », réaffirmée à plusieurs reprises dans le texte, était surtout prétexte à ne rien conseiller, à ne rien expliquer des choix et des démarches, à ne pas faire l'effort nécessaire pour mettre effectivement à la portée des enseignants les objectifs de compréhension du monde à atteindre, pas plus que les modalités d'ap-

propriation des outils à acquérir. Prise de conscience tardive, mais bienvenue, un projet de texte destiné à donner « des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages » est en cours de discussion au ministère. Las... soumis à l'analyse de quelques « géographes », il reste entaché des faiblesses originelles qui avaient présidé à la rédaction des programmes. Pour Thierry Philippot, le risque est grand d'un retour à « une géographie encyclopédique, aux nomenclatures, à des listes de contenus factuels sans liens entre eux, laissant trop peu de place au questionnement, à la réflexion ».

Études de cas et situations problèmes passent à la trappe. Pascal Clerc souligne de son côté des incohérences liées au postulat, depuis longtemps enterré, que l'échelle locale serait par définition plus simple à aborder que l'espace lointain. Pour lui, « décrypter certaines questions "locales" nécessite un niveau de compétences élevé et on peut aborder simplement des questions d'échelle mondiale. » Il n'y a donc aucune pertinence à traiter la notion d'intercommunalité au CE2 et les masses continentales et océaniques au CM2. La géographie « de papa » a semble-t-il encore de beaux restes.



« Des marges de manœuvres étroites »

Vos travaux portent sur l'observation des pratiques dans l'enseignement de la géographie. Que montrent-ils ?

T.P. J'ai pu constater une certaine forme de permanence dans les pratiques. Avec une constante qui traverse le temps : la place extrêmement importante donnée à l'oral. Un oral certes partagé, les élèves disposant d'espaces d'interaction et de questionnement, mais avec néanmoins une part prépondérante de la parole de l'enseignant. Autre constat, de par ses caractéristiques le temps de l'enseignement de la géographie est un temps un peu particulier. Un temps que je qualifierais, sans qu'il faille l'entendre de façon péjorative, de temps « mou », une « respiration » dans la journée de travail. Et ce, par opposition à des temps « durs », qui seraient ceux de l'enseignement du français ou des mathématiques. Temps « mou », au sens où il est celui de la prise de libertés et du plaisir dans les échanges avec les élèves, avec une mise à distance des prescriptions officielles. Il y a sans doute là quelque chose qui renvoie au rapport que les professeurs des écoles entretiennent avec les disciplines et leur hiérarchie.

Vous opposez la figure du « maître idéal » ou de la « géographie idéale » au « travail réel » qu'on peut observer en classe. Qu'est-ce que cette figure du maître idéal ?

T.P. L'Institution projette dans la sphère sociale et sur les enseignants eux-mêmes, une sorte d'image type, une nouvelle norme professionnelle, celle de l'enseignant « expert ». Je tiens pour ma part cette figure comme un élément de pression, d'injonction aux enseignants, une volonté



THIERRY PHILIPPOT

Agrégé d'Histoire-Géographie, Thierry Philippot a enseigné pendant dix-sept ans dans le second degré. Après un doctorat en 2008 sur la professionnalité des enseignants des écoles, avec comme angle d'analyse la question didactique dans l'enseignement de la Géographie, il est aujourd'hui Maître de conférence en sciences de l'Éducation à l'IUFM de Champagne-Ardennes et membre du laboratoire d'études et de recherche sur les professionnalisations (LERP).

de transformer leur professionnalité. Un métier pensé par le haut et qui ne prendrait pas en compte le métier réel, pas plus que la diversité des situations professionnelles. Il y a une forme de paradoxe, entre une liberté pédagogique constamment réaffirmée et des marges de manœuvre de plus en plus étroites pour les enseignants, renforcées par l'image de la géographie dans le grand public. Un enseignant qui proposerait une géographie plus novatrice, moins encyclopédique, peut être mis en porte à faux.

Y a-t-il tout de même des marges de manœuvre ?

T.P. Si on aide les enseignants, si on les accompagne pour penser leur enseignement de la disci-

pline, il y a des espaces de liberté. Les voies pour faire entrer les élèves dans les apprentissages géographiques sont multiples et il y a donc potentiellement des marges de manœuvre en termes de conception. Mais pour exercer cette liberté, il vaut être mieux outillé. Or, on ne peut pas dire qu'actuellement, du côté de l'employeur, on soit dans cette logique. Pourtant, si on considère qu'il est important que les élèves entrent dans les logiques des disciplines, il y a un gros enjeu en termes de formation initiale, qui aujourd'hui est réduite à sa plus simple expression. Il y a aussi un enjeu autour de la formation continue, du développement professionnel des enseignants, par exemple à partir de disposi-

« LA FORMATION INITIALE EST RÉDUITE À SA PLUS SIMPLE EXPRESSION. »

tifs tels que les groupes de recherche et de formation, ce qui leur permettrait d'exercer pleinement leur liberté pédagogique. Il y a par ailleurs toujours une distance, entre travail prescrit et travail réel. L'idée que les textes officiels piloteraient de façon étroite les pratiques des enseignants et ce qu'ils construisent sur le terrain est illusoire ! Certes, ils travaillent à partir des prescriptions, mais aussi et surtout, à partir de la conception qu'ils se font de la discipline et ce que sont les apprentissages de leurs élèves.

Enseigner la géographie constitue-t-il aujourd'hui une difficulté professionnelle ?

T.P. Une réponse à cette difficulté peut être de dire : « La géographie c'est difficile, alors je ne l'enseigne pas » et se sortir de la difficulté par le biais des échanges de service. Mais pour le plus grand nombre, cet enseignement n'est pas forcément vécu comme problématique. Une partie des enseignants, confrontés à la complexité de la discipline, et parce qu'ils ont bien d'autres matières à enseigner, vont vers ce qui semble le plus aisé à enseigner. Pour illustrer le propos, et sans aucun jugement de valeur, enseigner la liste des fleuves et de leurs affluents est moins difficile que de faire réfléchir les élèves à ce que peut être l'organisation d'un territoire. On sort alors de la complexité en restant sur un enseignement factuel. C'est une des explications à cette relative permanence dans les pratiques que j'ai pu constater.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCIS BARBE

Sciences

À l'heure des compétences

La « main à la pâte » avait protégé l'enseignement des sciences du formatage des programmes 2008 : « comprendre et décrire le monde réel, celui de la nature et celui construit par l'Homme, agir sur lui... dans le cadre d'une démarche d'investigation qui développe la curiosité, la créativité, l'esprit critique... » Or les priorités sur « les fondamentaux » et le resserrement du temps scolaire laissent peu de place aux activités d'investigation et de manipulation, dévoreuses de temps.



► LE CONCOURS DES CHERCHEURS EN HERBE

En 2012 le CRDP de Lorraine organisera pour la 5^{ème} année le concours des chercheurs en herbe. Les classes sont invitées à produire - c'est-à-dire concevoir, écrire et réaliser - un film vidéo ou d'animation à caractère scientifique d'une durée de 4 minutes. Les élèves de CP de Valérie Coquillard, directrice de l'école Poincaré à Verdun dans la Meuse, ont remporté le grand prix de l'édition 2011, ex-aequo avec une école maternelle de Moselle. Leur film relate une « expérience » menée avec Mimi, la souris blanche de la classe, installée tous les jours dans un labyrinthe à la sortie duquel se trouve son

repas. Les chronométrages quotidiens montrent que Mimi va de plus en vite. Pourquoi ? A-t-elle mémorisé le parcours ou se reconnaît-elle à son odeur ?

Avec des élèves familiers de la pédagogie de projet, celui-ci a débuté comme un projet comme les autres : les élèves n'envisageaient pas de pouvoir gagner le concours face aux productions des « grands », la victoire a donc été « la cerise sur le gâteau ». Démarche expérimentale, élaboration du protocole d'expérimentation, hypothèses, argumentation sur les réponses proposées par les autres élèves, mesures, traitement et interprétation des données, conception et fabrication des labyrinthes, utilisation

intensive du TBI, du chronomètre, de l'appareil photo et du caméscope numériques ont permis à tous les élèves d'être « intellectuellement et scientifiquement » actifs. Inscrit dans une démarche récurrente de pratique des sciences au sein de la classe, le projet a de plus bénéficié de la richesse toute particulière d'activités interdisciplinaires. Et si Valérie ne savait pas au départ où elle « devait aller », c'est grâce à la recherche collective, fédératrice d'une dynamique d'un travail réalisé tous ensemble, que le projet et ses développements ont pu donner naissance au film.

www.ac-nancy-metz.fr/chercheursenherbe



« Apprendre pour comprendre et concevoir »

Quels sont les objectifs de l'enseignement des sciences et de la technologie ?

J.L. Le premier objectif est d'amener les enfants à comprendre le monde dans lequel ils vivent ; par exemple pour les Parisiens « comment fonctionnent la carte et le système Navigo ? » Le deuxième objectif est de structurer le monde avec des concepts, d'avoir des débuts de catégories ; par exemple celle de graine. Il s'agit d'apprendre à penser d'une façon scientifique, de se poser des questions et d'essayer d'y répondre d'une façon rationnelle. Rendre les élèves intellectuellement actifs, leur faire partager cette attitude scientifique, est une difficulté majeure depuis plus d'un siècle.

Pourtant la démarche d'investigation est à l'honneur.

J.L. Mais il existe plusieurs types d'investigations ! Ce n'est pas la même chose d'essayer de comprendre pourquoi une bouteille d'eau gazeuse dans le congélateur va changer de forme ou de comprendre la reproduction animale ou encore de concevoir un chariot à roulettes propulsé par un ballon de baudruche. Les programmes et les prescriptions normalisent la démarche d'investigation au risque de la rendre peu opérante.

Quelle démarche pour l'enseignement scientifique et technologique de demain ?

J.L. L'approche par compétences est validée dans tous les pays développés car la question posée est « apprendre pour savoir agir ». Il est nécessaire de s'éloigner d'un enseignement de type utilitaire comme c'était le cas dans l'école de Jules Ferry pour apprendre à mobiliser des connaissances dans des situa-



JOËL LEBEAUME

Joël Lebeaume est professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris Descartes et co-responsable du master professionnel en enseignements préscolaires, scolaires et périscolaires.

tions inédites. Apprendre non pas pour restituer, mais pour comprendre et pour concevoir, est un défi majeur pour l'école élémentaire et plus largement pour l'école de base, c'est-à-dire l'ensemble de la scolarité obligatoire.

Quelles sont les évolutions nécessaires des contenus de cet enseignement ?

J.L. Nous assistons à une révolution du milieu techno-scientifique. C'est vrai pour les smartphones par exemple comme pour tous les objets nouveaux sur lesquels les enfants devraient avoir prise. De nombreuses recherches sont nécessaires pour concevoir des activités scolaires qui prennent en compte ces évolutions qui transforment la vie quotidienne mais surtout les façons de penser

et les manières de faire.

Je pense qu'une rupture est nécessaire en terme de contenus. Or les programmes évoluent peu. On ne peut plus aujourd'hui programmer des activités de type pile/ampoule seulement à partir de lampes à incandescence puisque très précisément elles ne sont plus sur le marché. Il est nécessaire de mettre en adéquation les contenus avec un monde qui change, et il faut de plus les rendre accessibles aux enfants.

Quelle est la place de l'EDD dans cet enseignement ?

J.L. Concernant le développement durable, la perspective retenue dans de nombreux pays est de permettre aux enfants de participer au débat démocratique sur les développements techno-scientifiques. Cela implique de leur donner la possibilité de par-

« RENDRE LES ÉLÈVES INTELLECTUELLEMENT ACTIFS EST UNE DIFFICULTÉ MAJEURE DEPUIS PLUS D'UN SIÈCLE. »

ticiper à des actions collectives, de donner leur avis, de critiquer, d'imaginer des solutions alternatives.

Enseigner les sciences et enseigner la technologie, est-ce la même approche ?

J.L. Ce sont deux approches clairement différentes, de conception et de réalisation plutôt dans le domaine technologique, d'investigation plutôt dans les sciences expérimentales. Pour schématiser dans un cas on joue au chercheur, dans l'autre à l'ingénieur. Or cette distinction est uniformisée par la démarche d'investigation prescrite dans le socle commun qui ne mentionne pas que les élèves doivent être capables de concevoir et de réussir un projet d'action. On peut ajouter que la formation des enseignants présente des carences dans ce domaine car le concours actuel exige de réapprendre les connaissances de niveau 3ème, ce qui est bien évidemment nécessaire, mais ne permet pas vraiment de discuter les approches pédagogiques. Par contre il existe des manuels qui peuvent être de bons supports mais le temps manque également pour apprendre aux jeunes enseignants à se les approprier pour bien s'en servir.

PROPOS RECUEILLIS PAR DANIEL LABAQUÈRE

Vocabulaire

Les mots, objets de recherche

Les programmes de 2008 le disent : « Tous les domaines d'enseignement contribuent au développement et à la précision du vocabulaire des élèves. L'emploi du vocabulaire fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires. » Annie Caménisch l'a fait ! Mieux comprendre les mots, leur sens, leur formation, les relations qui les lient, en utilisant des dictionnaires comme outils : la méthode comprend trois cahiers interactifs qui permettent aux élèves de construire des connaissances lexicales solides et durables ainsi que des stratégies d'apprentissage transférables à d'autres situations.



► LA PREUVE PAR COLMAR

Enseignante à l'école Serpentine de Colmar dans le Haut-Rhin, Carole Brach n'était pas satisfaite des manuels de vocabulaire. Pour elle, « les enfants enchaînaient des connaissances sans être amenés à les réinvestir. » Elle avait pris l'habitude de constituer des listes des mots de même famille, de synonymes, qu'elle affichait sur des feuilles au fur et à mesure des rencontres. Mais la difficulté consistait ensuite à structurer ce corpus de mots, vite devenu assez conséquent. C'est ainsi que la forme et l'organi-

sation des fichiers proposés par Annie Caménisch et Serge Petit va lui permettre justement de continuer la collecte des mots mais en l'organisant progressivement, en la structurant. Carole l'affirme : « Je vais ainsi pouvoir passer d'une simple imprégnation à la structuration, à la méthode qui amènera l'enfant à être autonome face à un mot inconnu. De plus, contrairement à ce que proposent les manuels, les mots qui servent de support d'observation, ne sont pas sortis de nulle part mais proviennent des leçons travaillées par ailleurs. Ce qui permet de don-

ner plus de sens à ce travail sur les mots. » Elle reconnaît cependant que c'est un travail long avant d'en percevoir les bénéfices. Mais les élèves de Carole sont devenus plus curieux face à la langue française. Ils osent chercher, proposer, fouiller autour d'un mot. Le mot, de simple outil, est devenu objet de recherche, avec le plaisir lié à la découverte. Et pas peu fière, Carole ajoute : « J'ai aussi pu noter chez mes CM2 un intérêt réel pour l'étymologie, ce qui leur a donné envie d'apprendre le latin au collège. »



« Dans le cœur des mots, sans bourreaux et sans maux »

Votre dernier ouvrage « Au cœur des mots », est une méthode prête à l'emploi. Quels en sont les principes ?

A. C. On apprend du vocabulaire dans toutes les disciplines scolaires mais on ne fait aucun travail sur les mots. Mener un travail précis sur le lexique et son fonctionnement servira à mieux le mémoriser et en développera la compréhension.

Mais il ne sert à rien de « convoquer » des écrits fictifs pour « servir la cause » : il faut s'appuyer sur des supports « naturels », au travers des disciplines scolaires ou de textes littéraires. On isole les mots-clés, les mots essentiels et incontournables pour enrichir le vocabulaire et travailler tous les champs lexicaux, tout en menant son projet disciplinaire. On observe les outils lexicaux : formation des mots (radical, préfixe, suffixe) et les familles constituées, relations entre les mots (synonymie, homonymie, antonymie), histoire des mots...

Et quand on a suffisamment de mots dans sa « collection », on fait le point sur tout ce qu'on a appris en organisant des moments de structuration, décontextualisés et différés.

Pourquoi estimez-vous important que cette démarche traverse toutes les disciplines ?

A. C. Le vocabulaire, ce n'est pas du français une fois par semaine, c'est une préoccupation permanente. On trouve d'ailleurs dans le fichier des exemples de programmation de vocabulaire pour toutes les disciplines. Les élèves sont très vite performants en stratégie d'interrogations des mots. Dans la classe, en trois semaines, on n'entend plus « Madame, vous pouvez expliquer ce mot ? » mais « Tiens ! Ce mot-là, il me rappelle celui-ci ! ».



ANNIE CAMENISCH

Maître de conférences en sciences du langage, Annie Camenisch est formatrice IUFM à l'Université de Strasbourg. Ses recherches, dans l'équipe de Jean-Christophe Pellat, portent en particulier sur le développement de la maîtrise de la langue dans les disciplines scientifiques. Elle a, entre autre, publiée avec Serge Petit *Au cœur des mots* (Corrigés et commentaires gratuitement mis en ligne sur le site de Hatier) et *Quelle grammaire enseigner ?* sous la direction de Jean-Christophe Pellat chez Hatier.

De quels outils disposent des élèves pour développer leurs stratégies de compréhension du vocabulaire ?

A. C. On interroge le contexte, la discipline, comme « reproduction » ou « reproduire » par exemple : si je suis en sciences ou en maths, le sens va différer. On observe la phrase, le support, la morphologie, la forme des mots... Exemple encore avec « poly » : les élèves savent maintenant qu'il signifie « plusieurs ». Alors, ils ont une idée de ce que signifient polygones, polyèdres, polyculture... Ils savent interroger le sens, ils ne sont plus passifs mais actifs. Puis la mise en forme des

mots collectés s'élabore avec les élèves car il faut garder trace de tout ce matériel pour le ré-utiliser : tableaux excel, boîtes à mots, affiches... Cette démarche de mise en mémoire collective est fructueuse et les élèves y entrent avec un certain bonheur : ils prennent pouvoir sur la langue, ils ne sont pas écrasés par les mots.

De plus, on fait un travail conséquent sur le dictionnaire. La plupart du temps, à la fin du CM2, ils ne savent toujours pas s'en servir : ils trouvent le mot mais ils lisent l'article en entier et sont incapables d'appréhender le sens. Il faut travailler particulièrement sur la complexité d'un

« TIENS ! CE MOT-LÀ, IL ME RAPPELLE CELUI-CI ! »

article de dictionnaire et mettre en relation les exemples et les définitions pour trouver le « bon sens » ! L'élève va devenir très vite autonome face à cette recherche. D'excellents dictionnaires sont au service de la langue, des élèves et des enseignants : le Robert « Brio » avec les mots expliqués par leur forme (sens et formes des préfixes, des suffixes, des éléments du grec ou du latin avec leur étymologie) tout comme le Lexis de Larousse ou le Petit Robert électronique qui permet une recherche par critères (suffixes, par exemple).

Pour les élèves, il convient d'utiliser plusieurs dictionnaires, de jouer la confrontation et de ne pas se contenter des versions « junior » souvent trop sommaires. L'enseignant peut aussi proposer des notes étymologiques simplifiées pour éclairer la parenté de certains mots, comme cultiver et culture, au radical différent mais à l'origine commune.

Développer ces stratégies aura-t-il un impact dans leur future vie d'adulte ?

A. C. Oui. Cette curiosité des mots, cette gymnastique de l'esprit transforment leurs perceptions du monde. Ils ont intégré un esprit d'analyse qu'ils réutiliseront partout. Dans les formations d'adultes que je mène à l'IUFM, je propose la même démarche d'investigation du vocabulaire aux étudiants. Ils sont très intéressés eux aussi de partir à la découverte du sens des mots. C'est bien un outil « pour toute la vie » !

PROPOS RECUEILLIS PAR GINETTE BRET

Littérature

Appréhender les albums complexes

Par le jeu des accumulations, des superpositions, des chevauchements entre le texte et l'image, du fait d'une organisation spatiale et énonciative très spécifique, l'album chez Béatrice Poncelet constitue un ensemble complexe et mouvant, un iconotexte, qui invite tout lecteur de son œuvre à trouver à la fois son rythme et son parcours de lecture, comme dans l'espace d'un poème. Cette forme représente pour Sylvie Dardaillon un support intéressant pour faciliter l'entrée en littérature des élèves.



▶ VOUS AVEZ DIT COMPLEXE ?

« **O**n pourrait penser qu'il y a comme un paradoxe à utiliser des albums aussi complexes, que ceux de Béatrice Poncelet, en particulier lorsque on s'adresse à des enfants en difficulté. Or c'est précisément cette très grande latitude laissée aux lecteurs qui va leur permettre de se lancer dans une opération herméneutique, de tracer leur propre parcours et de s'investir dans le littéraire » souligne Sylvie Dardaillon. Dans un contexte où beaucoup

d'enfants risquent de se détourner de la littérature, séduits par des supports d'accès plus immédiat (les jeux vidéo par exemple), l'album complexe peut leur permettre d'entrer par l'image dans une démarche de lecteur littéraire.

Au cours de ses travaux de recherche, Sylvie Dardaillon a eu l'occasion de proposer les œuvres de Béatrice Poncelet, aussi bien à des adultes enseignants, en formation initiale ou continue, qu'à des enfants. « Je me suis rendue compte que la liberté de l'ouvrage gênait beaucoup plus les enseignants

que les enfants, et notamment les enfants de SEGPA qui s'emparaient dans l'œuvre de Poncelet de ce qui parlait à leurs vies, de ce qui parlait à leur culture en construction » raconte-t-elle. En appréhendant le texte par l'oral et le débat interprétatif, il est ainsi possible de co-construire du sens au fur et à mesure des entretiens, des lectures, des échanges, dans un va-et-vient entre texte et image. En effet : « Les enfants entrent par l'image mais quand ils veulent se justifier, ils vont chercher le texte » ajoute Sylvie Dardaillon.



« Lire la littérature »

Quels sont les enjeux de la lecture littéraire à l'école ?

S. D. Lire la littérature à l'école présente des enjeux fondamentaux pour l'enfant, des enjeux anthropologiques et sociaux. D'abord parce qu'elle permet la rencontre avec la langue et l'imaginaire de l'autre. Dans et par la littérature, l'enfant va ainsi développer son rapport à la langue, son rapport à la culture, son rapport au texte. Lire la littérature touche ainsi la construction du sujet : la littérature est ce qui va permettre aux enfants de se questionner sur le monde, de se questionner sur leurs émotions et de les vivre par procuration. La littérature parle à l'être en construction.

Comment faciliter l'entrée en littérature des enfants ?

S. D. D'abord, c'est une évidence, il faut les faire lire. Mais surtout, l'enseignant doit constituer sa classe en communauté de lecteurs, en développant la lecture « ensemble » des textes et en multipliant les échanges. Ces échanges doivent être les plus ouverts et les plus constructifs possibles afin de faire en sorte que la littérature vive dans la classe. L'approche que je propose privilégie la polysémie du texte et pousse l'enfant à explorer tous ces possibles. Il s'agit de faire en sorte qu'émerge une culture vivante du texte, que ce soit le lieu d'un plaisir partagé, d'une interprétation. On multipliera alors des modes d'appropriation active par l'oralisation, par l'écriture... Ainsi, par exemple, lorsque l'enfant oralise le texte, lorsqu'il le dit pour l'autre, le « profère »,

« LORSQUE L'ENFANT ORALISE LE TEXTE, IL EN INTÉRIORISE LE SENS. »



SYLVIE DARDAILLON

Professeure de Lettres à l'IUFM Centre Val de Loire, membre associée du laboratoire DYNADIV (DYNAMiques et enjeux de la DIVersité : langues, cultures, formation) de l'Université François-Rabelais à Tours, Sylvie Dardaillon consacre ses travaux de recherche à la didactique de la langue et de la littérature, en particulier de jeunesse. Elle a soutenu, en 2009, une thèse sur « Les albums de Béatrice Poncelet à la croisée des genres : expériences de lecture, enjeux littéraires et éducatifs, implications didactiques ».

il en intériorise le sens et permet à ceux qui l'écoutent de s'interroger sur ses particularités d'écriture. Cette mise à distance va conduire à un va-et-vient entre le texte et son interprétation. Le passage à l'écrit permet, lui, à l'enfant de s'emparer de bribes, de rythmes, d'images qui lui permettront de construire sa propre écriture.

Quels critères appliquer dans le choix d'un texte ?

S. D. C'est une question centrale qui a été posée, dans la perspective des travaux des théoriciens de la réception, comme Hans Robert Jauss ou Umberto Eco, par les didacticiens de la littérature. L'idée fondamentale reste qu'un

texte, pour permettre l'initiation d'un enfant à la littérature, doit être ouvert, le plus ouvert possible, à l'interprétation. Pour moi, un texte littéraire, c'est aussi un laboratoire d'écriture, un lieu où l'écriture s'invente en quelque sorte. Dans la littérature, sous une forme apparemment simple parfois, le plus profond se donne à lire. Le texte littéraire autorise un « feuilletage » de lectures possibles : je peux lire, relire le texte et construire, à chaque fois, des images, un sens différent. Quand on lit à plusieurs, chacun construit sa propre interprétation, son propre parcours. L'idée est qu'il ne s'agit pas de comprendre « le » sens de l'œuvre mais de construire des significations, renouvelées à

« CONSTRUIRE DES SIGNIFICATIONS, RENOUVELÉES À CHAQUE LECTURE. »

chaque lecture. Lire, c'est vivre la littérature en respectant les droits du texte.

Comment un enseignant peut animer une démarche de lecture littéraire ?

S. D. L'enseignant doit d'abord se faire confiance en tant que lecteur littéraire, c'est-à-dire entrer dans une démarche d'interprétation avec les élèves, en gardant à l'esprit que le texte littéraire et le texte complexe sont des textes ouverts. L'enseignant doit donc prendre le risque d'interpréter avec les élèves, jouer le jeu avec eux. Dans la conduite des débats interprétatifs, il ne doit pas chercher à faire dire à aux enfants ce que lui a compris du texte, mais les accompagner dans leurs propres explorations. Ce type d'exercice est très complexe à mener, car il oblige l'enseignant, qui connaît bien l'œuvre, qui s'y est déjà investi en tant que lecteur, à se détacher de sa propre interprétation pour accueillir celles des élèves, et les aider à les préciser.

Pensez-vous que le goût de la lecture et de la littérature se perde ?

S. D. Malheureusement, il semblerait que les adolescents ne soient pas des lecteurs aussi assidus qu'on pourrait le souhaiter. Il peut s'agir d'une désaffection liée à l'attrait d'autres objets ou supports. Il peut aussi s'agir d'une rencontre ratée, et là on peut s'interroger sur la manière dont l'école leur a permis de s'approprier la littérature, de passer de la lecture scolaire à la lecture privée.

PROPOS RECUEILLIS PAR ELSA BELLANGER

Maths

Hétérogénéité des niveaux

Entre 1987 et 1997 les performances en mathématiques des élèves de CM2 ont chuté avant de se stabiliser. Cette période correspond à la mise en œuvre à la maternelle de la méthode du comptage-numérotage à laquelle le mathématicien Rémi Brissiaud préfère le comptage-dénombrement : explications.



▶ LES MATHÉMATIQUES À LA MATERNELLE

En fin de CM2 ou à la sortie du collège, plus de 40% des élèves ne maîtrisent pas suffisamment les notions inscrites au programme de mathématiques. C'est le constat que dressent deux études de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) du ministère de l'Éducation, qui s'appuient sur des évaluations réalisées en mai 2008 auprès de 3809 élèves de 143 écoles et de 4381 élèves de 163 collèges.

La première révèle notamment que 3,2% des enfants n'ont acquis à la fin du CM2

« aucune des compétences exigibles » et que 11,8% d'entre eux « maîtrisent quelques acquis » mais ont du mal à faire des multiplications. Ces difficultés ne se résorbent pas ensuite. Selon la seconde étude, en fin de troisième, 44% des collégiens ont des compétences en mathématiques qui « demeurent fragiles ». 3% d'entre eux « ne maîtrisent aucune des connaissances et compétences attendues ». Les 60% possédant une maîtrise suffisante se décomposent en CM2 comme en 3ème en un groupe de 28% maîtrisant le programme de façon optimale et en un

second groupe de 30% d'élèves possédant des performances permettant de considérer qu'ils maîtrisent de façon satisfaisante les compétences attendues. Parmi les 40% qui n'ont pas une maîtrise suffisante, notons la présence de 15% d'élèves en difficulté et de 3% pouvant être considérés comme étant en grande difficulté. Les deux études soulignent donc une grande « hétérogénéité » des niveaux, qui « n'est pas résorbée » en fin de collège. Les élèves aux performances faibles sont plus nombreux dans les zones d'éducation prioritaire et chez les redoublants.



« Enseigner le comptage-dénombrément pour ne pas aller dans le mur »

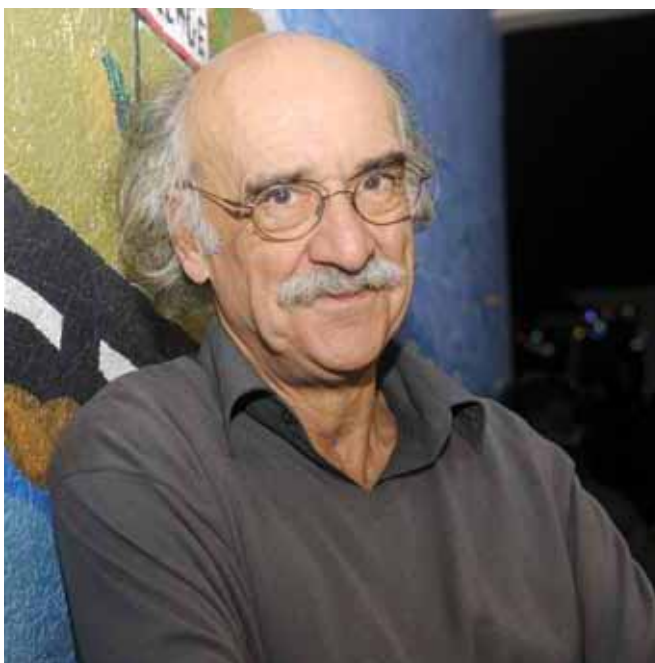
Est-on certain qu'il y a eu une baisse du niveau en calcul ?

R. B. Oui, la Direction à l'Évaluation et à la Prospective a comparé les performances d'un échantillon représentatif d'élèves de CM2 aux mêmes épreuves en 1987, 1997 et 2009. La baisse des performances est très significative et elle se produit dans la décennie 87-97. Après, on observe une stabilisation des performances.

Comment expliquer que la baisse se produise durant cette décennie ?

R. B. Commençons par les causes qui doivent être rejetées. De 87 à 97 il n'y a ni fermetures de classes ni diminution du temps scolaire. La ghettoïsation des banlieues n'est pas en cause, car les performances baissent autant chez les enfants des classes favorisées que chez les autres. Enfin, en 1987, les élèves calculent encore très bien, or on est plus de 15 ans après la réforme des maths modernes, qui ne sont donc pas à l'origine de la baisse des performances. C'est au contraire le retour à une méthode ancienne, rejetée depuis plusieurs décennies par les pédagogues, qui en est vraisemblablement à l'origine. L'enseignement de ce que j'ai appelé le « comptage-numérotage », où l'on insiste sur la correspondance terme à terme entre chaque mot de la comptine numérique et un nouvel objet compté. Si je prends des jetons par exemple, les très jeunes enfants disent : 1,2,3 etc. Aujourd'hui encore, sur le site Eduscol, lorsqu'un enfant de GS se trompe dans un dénombrement, le ministère donne comme

« ON DEMANDE « COMBIEN? », L'ENFANT COMPTE MAIS NE SAIT PAS RÉPONDRE. »



RÉMI BRISSIAUD

Rémi Brissiaud est titulaire d'une maîtrise de mathématiques et d'un doctorat en psychologie cognitive. Maître de conférences en psychologie cognitive à l'IUFM de Versailles il travaille au sein du Laboratoire Paragraphe (Paris 8) équipe : « Compréhension Raisonnement et Acquisition de Connaissances ». Il est l'auteur à la DEPP en 2009 de *Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007* et co-auteur de la série « J'apprends les maths » dont un volume est consacré à l'apprentissage des mathématiques en Grande Section, et de « Comment les enfants apprennent à calculer » chez Retz.

conseil de rappeler à cet élève qu'il doit y avoir une correspondance un objet - un mot nouveau.

Pourquoi ne faudrait-il pas enseigner ainsi, comment faire autrement ?

R. B. Parce qu'il se produit un phénomène que tous les enseignants de maternelle ont remarqué : on demande « Combien ? », l'enfant compte mais ne sait pas répondre. On repose la question... Dans tous les autres contextes, quand l'enfant dit des mots en pointant des objets (mur, chaise, table), chaque mot se rapporte à l'objet pointé. L'enfant comprend donc que lorsqu'il compte, il y a « le un », « le deux

»... et il devrait comprendre que le dernier mot prononcé ne renvoie pas à l'objet pointé mais à la collection : il mesure la taille de la collection. Lorsqu'on enseigne ainsi, chaque mot est une sorte de numéro, il ne désigne pas une pluralité, un vrai nombre. De nombreux élèves apprennent à compter de manière mécanique.

Faut-il renoncer à enseigner le comptage ?

R. B. Il faut l'enseigner plus tard et il faut enseigner le comptage-dénombrément, c'est-à-dire un comptage où l'on insiste sur la correspondance entre chaque mot prononcé et la pluralité des

unités déjà prises en compte. C'était d'ailleurs souvent recommandé dans les années 50.

Si cette pratique est ancienne, pourquoi l'a-t-on abandonnée ?

R. B. Cet enseignement du comptage-dénombrément est abandonné en 1970 parce que la réforme des mathématiques modernes a pour effet que pendant presque 20 ans, il n'y a plus du tout d'apprentissage numérique à l'école maternelle. Cela a un effet modéré puisqu'en 1987, les élèves calculent encore bien. En revanche, quand le comptage est réhabilité, à partir de 1987, les pédagogues s'inspirent des travaux d'une psychologue américaine, Rochel Gelman et ils recommandent d'enseigner le comptage-numérotage. J'ai essayé à l'époque d'alerter sur les dangers de ce choix mais cela a eu un effet limité : l'enseignement du comptage-numérotage correspond à la pédagogie de sens commun défendu par l'institution

En 1987, les CM2 calculaient mieux qu'aujourd'hui ?

R. B. Oui, il est raisonnable de penser que l'enseignement du comptage-numérotage a un effet délétère sur les élèves les plus fragiles et que son enseignement à l'école maternelle est le pire choix pédagogique qui soit. C'est la raison pour laquelle, il y a 3 ans, j'ai essayé d'alerter les pédagogues en écrivant un petit livre intitulé « Premiers pas vers les maths ». Tous ses droits d'auteurs vont à une ONG qui construit des écoles. A une échelle beaucoup plus modeste, c'est une sorte d'« Indignez-vous » dont le message est : attention, du point de vue de l'apprentissage du calcul, l'école maternelle va dans le mur. Et elle y va en chantant : « un, deux, trois... ».

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO



Apprentissages hors l'école, réussite dans l'école

Proposée par la Ligue de l'enseignement, la table ronde sur les temps hors l'école et leurs liens avec les temps dans l'école a montré, à côté de l'éducation formelle de l'école, l'importance des éducations informelles et non formelles qui vont de l'accompagnement aux loisirs structurés. Y participaient Isabelle Monforte, psychosociologue à l'OVLEJ, Delphine Fievez et Philippe Clément et Marie-Chantal Génemeaux de la Ligue de l'enseignement.

« **L** 21^{ème} siècle sera celui de la combinaison de l'éducation formelle, informelle et non formelle, celui du développement des connaissances, des informations disponibles et des moyens de communication » lançaient les acteurs de l'éducation, syndicats et associations dans l'Appel de Bobigny en octobre 2010. C'est de cette idée du futur et de sa mise en œuvre concrète dans et autour de l'école, qu'ont débattu les participants à la table ronde intitulée « Apprentissages hors l'école, réussite dans l'école ».

Dans cette relation entre le in et le out qui semble connue et durablement organisée, la seule définition des mots entraînent déjà débat. Car, si les temps dans l'école trouvent naturellement leur qualification dans le vocabulaire scolaire, il n'en va pas de même des temps hors l'école. Tout simplement parce que la réalité est loin d'être

homogène, comme le rapporte une enseignante en soulignant la disparité géographique des situations : « Comment comprendre que, dans certains endroits, des enfants qui passent un long temps à l'école, (pause méridienne, garderie, études) doivent encore faire des devoirs lorsqu'il rentrent enfin chez eux ? ». L'éducation populaire ? Un complément à l'école ? Un organisme de soutien scolaire ? Une aide de travailleurs sociaux ? Marie-Chantal Génemeaux, responsable des politiques scolaires à la Ligue de l'enseignement, rappelle le nom noble à ses yeux « d'éducateur ».

Un exemple d'accompagnement éducatif

Le débat n'est pas anodin, précise Philippe Clément, secrétaire général de la Ligue du Calvados, « car on est en train de passer



d'une logique de complémentarité de l'école formatrice de citoyens à une logique de commandes publiques de l'état et des collectivités » sur le modèle des appels d'offre jadis propres aux secteurs de l'aménagement et de l'immobilier. Cet esprit de « commande » n'est pas sans déteindre sur les attentes des parents. Et, explique Philippe Clément, il dénature quelque peu le travail des éducateurs fondé « sur le primat de l'éducabilité de l'individu à tout moment de sa vie ».

Exemple concret en est donné par Delphine Fievez, qui coordonne des projets d'accompagnements individualisés et collectifs à Hérouville-Saint-Clair. Dans le cadre d'un programme de réussite éducative (PRE) voulue par la municipalité, 65 jeunes âgés de 5 à 17 ans se sont vus proposer un accompagnement qui concerne plusieurs aspects de la réussite éducative, notamment scolaire. Il s'agit bien là d'une commande publique, souvent formulée de manière abrupte, dans une actuelle logique de résultats. Par exemple « 2 heures en français », ou encore l'arrêt brutal de l'accompagnement pour un élève de collège qui n'avait pas réussi une épreuve de trigonométrie.

Une aide à la famille

Delphine Fievez précise l'ampleur et la diversité du travail accompli dans le cadre de cet accompagnement. Les éducateurs se doivent d'abord de rencontrer les parents pour évaluer avec eux les problèmes et les objectifs à atteindre. Puis parvenir à une validation des compétences de l'enfant auprès duquel les éducateurs tenteront de réduire la pression souvent forte des parents. Un travail sera alors fait avec l'enfant sur ses compétences, afin de fixer les objectifs et la courbe d'évaluation. L'accompagnement, qui dure douze semaines, commence par un contrat pédagogique passé entre l'enfant, la famille et l'accompagnateur « afin d'impliquer au maximum l'enfant dans le projet ». Le travail va porter aussi bien sur une aide scolaire que sur l'organisation pour la famille d'une balade à vélo ou d'un repas qui nécessite la mise en place d'une organisation globale faisant souvent défaut au cercle familial. Des sorties culturelles sont également proposées à des familles qui n'ont aucune culture de « consommation » à cet égard.

L'objectif est donc bien de réussir une « remobilisation sur les apprentissages

scolaires, le lien entre famille et école, la revalorisation du rôle des parents et le lien avec les personnels de santé ». Une éducation pour être acteur de sa citoyenneté qui dépasse largement la seule question de la réussite strictement scolaire. L'épanouissement global de l'enfant est donc bien au cœur de ce travail hors temps scolaire qui participe autant à l'accompagnement dans les pratiques quotidiennes qu'à la construction des compétences.

« Générer les apprentissages sans les viser »

Pour rappeler combien cela ne va pas de soi, les études menées ou rapportées par Isabelle Monforte, psychosociologue, chef de projet de l'observatoire des vacances et des loisirs des enfants et des jeunes (OVLEJ), montrent les diversités des attentes des parents et des jeunes en matière de projets éducatifs durant les temps d'accueil et de loisirs collectifs. Isabelle Monforte tente de définir ce temps hors classe des loisirs et des vacances organisées.

Tout le secteur, explique-t-elle, « s'est construit autour d'une pédagogie du jeu qui génère les apprentissages sans les viser ». Là encore l'objectif est bien éducatif, faire que « l'enfant soit au maximum auteur de l'expérience qu'il vit ». Citant une étude de Nadine Le Floch, elle note que la fréquentation de loisirs structurés favorise à la fois l'ajustement à un temps régulier

que certains enfants peinent à trouver au sein de la famille, et l'ajustement à des situations collectives. Les différentes enquêtes montrent toutes que la socialisation et l'autonomie, deux valeurs pour lesquelles les parents choisissent les loisirs structurés, répondent également aux attentes des enfants. Mais ce ne sont heureusement pas

les seules. Les enfants citent également le plaisir, le jeu, l'amusement, les relations amicales parmi les raisons qui leur font apprécier ces structures, et également le fait d'être hors de son milieu habituel, et de découvrir des activités qu'ils n'avaient pas auparavant pratiquées.

JACQUES MUCCHIELLI



ISABELLE MONFORTE

psychosociologue, chef de projet de l'observatoire des vacances et des loisirs des enfants et des jeunes (OVLEJ).



PHILIPPE CLÉMENT

secrétaire général de la Ligue de l'enseignement du Calvados.



DELPHINE FIEVEZ

coordinatrice des projets d'accompagnements individualisés et collectifs à la Ligue de l'enseignement du Calvados.



MARIE-CHANTAL GÉNEMIEUX

responsable des politiques scolaires à la Ligue de l'enseignement.

Didier Lockwood, musicien que l'on ne présente plus, vice-président du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle depuis 2005, est intervenu à l'université d'automne du SNUipp sur le thème, « Réconcilier le sensé et le sensible ». Explications.





« Apprendre à voir et à écouter »

Le thème de votre intervention porte sur le sensé et le sensible. Qu'entendez vous par là ?

D.L. Le sensé est tout ce qui régit notre monde, notre vie, le matérialisme, tout ce que nous transmet l'éducation. Le sensible, c'est la science de l'émotion, c'est tout ce qui est peu perceptible mais joue un rôle extrêmement important dans l'évolution et la construction de l'individu.

Que véhicule l'apprentissage de l'art comme enseignement mais aussi comme lien entre diverses disciplines ?

D.L. Justement par sa teneur sensible, l'art a un rôle inoculateur. Que ce soit dans la science, matière du sensé, que ce soit dans l'apprentissage de la gestion de ses émotions, de la sensibilité, que ce soit pour apprendre à éveiller ses sens, c'est extrêmement important. On naît au départ aveugle et sourd et on apprend à gérer et

« L'ACCÈS AU SENSIBLE DANS L'ÉDUCATION EST TRÈS IMPORTANT, POUR NE PAS PERDRE DE VUE L'ESSENTIEL. »

DIDIER LOCKWOOD

Musicien, vice-président du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle depuis 2005.

à découvrir le monde à travers ses sens. Or, à un moment dans la vie, on les néglige. On prend le parti cérébral alors que si on n'ouvre pas notre cerveau au sens, on ne fait pas fonctionner l'émotion. Cela a un rapport évident avec l'humain, avec l'humanisme. Aujourd'hui avec les technologies, on entre dans des comportements déshumanisants. C'est pourquoi l'accès au sensible dans l'éducation est très important, pour ne pas perdre de vue l'essentiel.

Quelle est l'importance d'une sensibilité qui pourrait unifier les enseignements ?

D.L. Avant tout, le sensible c'est l'amour qui doit être partout présent dans l'apprentissage et on est dans un processus d'apprentissage constant qu'on le veuille ou pas. Si on n'a pas d'amour pour soi-même, on ne pourra pas en avoir pour les autres. Et acquérir l'amour pour soi-même, cela demande d'apprendre à gérer l'affectif, ce qui est prépondérant et important.

« ON EST DANS UNE ÈRE DE COMMUNICATION ET D'ÉVÉNEMENTIEL. »

Si le sensible n'est pas présent au départ de l'éducation pour apprendre aux petits hommes à évoluer et à gérer, il sera d'autant plus difficile d'éviter les actes de violence, les actes hypra narcissiques par exemple qui nous envoient dans le décor et mettent en face de nous des pouvoirs totalitaires. On apprend à compter et à lire à l'école mais il serait peut être plus important d'apprendre à voir, à entendre et à écouter.

Ce serait plus facile avec les enfants ?

D.L. Au départ, les enfants sont acquis dans ce processus. Les adultes ne le sont pas car ils se reposent sur leur périmètre de connaissance qui est en fait très limité par rapport à ce que le sensible peut nous amener. On pourrait voir de manière quasi

scientifique que tout ce qui concerne le sensible, c'est tout ce que l'on a pas découvert, ce que l'on n'a pas appris à découvrir, c'est une émotion, ce qui se passe chimiquement dans notre corps. C'est très complexe.

Comment laisser plus de place à l'émotion dans les apprentissages ?

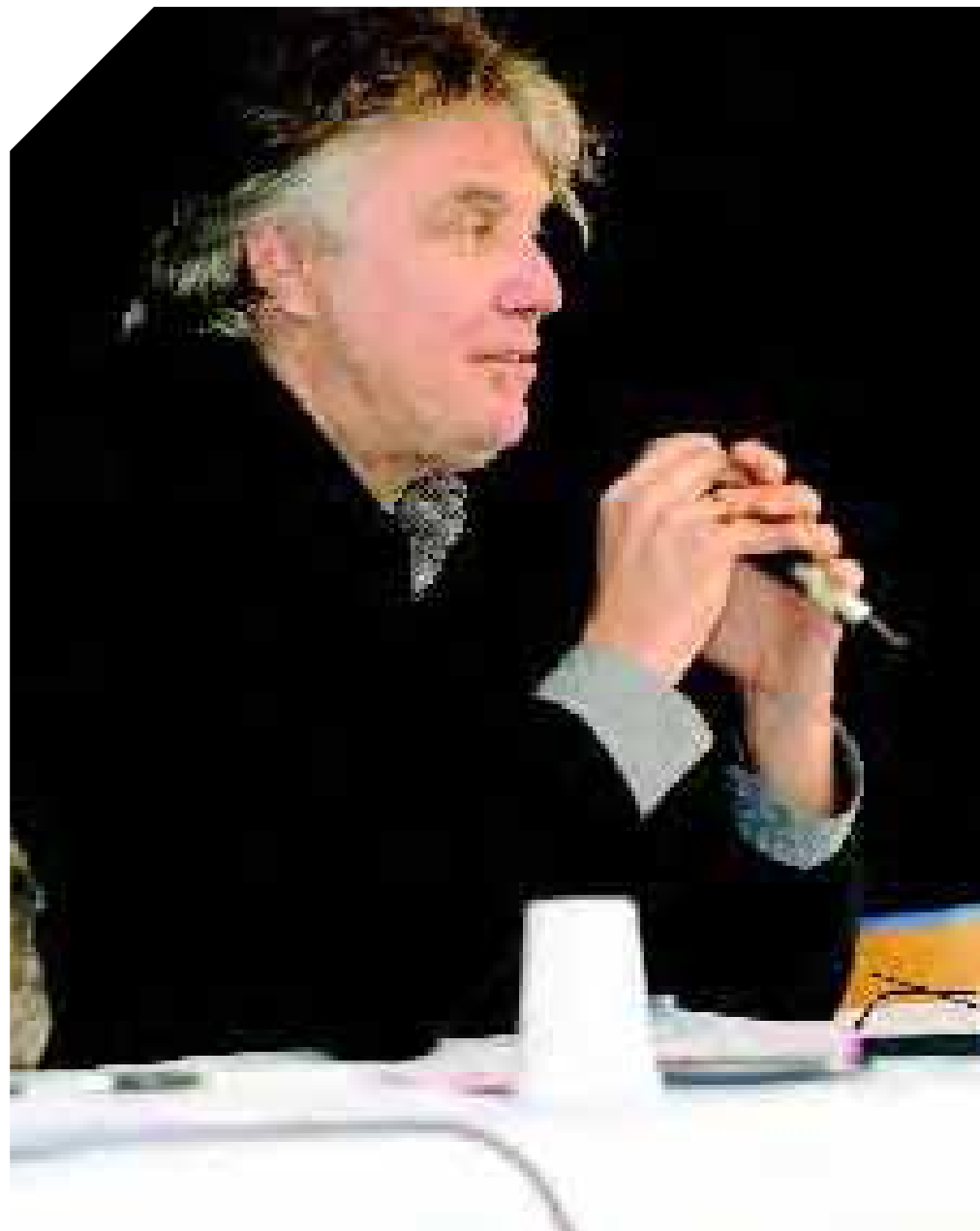
D.L. L'émotion relève du champ de l'intuition, de l'instinct, c'est une grande part de la vérité, de celle que l'on recherche s'il y en a une. On devrait apprendre à lire notre instinct, notre animalité en quelque sorte, nos pulsions et à ne pas les refuser. Il faut apprendre à vivre notre réelle personnalité. Cela demande beaucoup de lâcher prise et on n'est pas dans un monde de lâcher prise. Au contraire, on s'agrippe à nos convictions. Il existe aujourd'hui de nombreux penseurs extrêmement fins et clairvoyants qui avancent des propositions comme Edgar Morin ... Mais on ne les écoute pas, on préfère écouter la voix des hauts parleurs, la télé, la radio. On est dans une ère de communication et d'événementiel, plus du tout dans le présent, dans la vie et ce qu'elle nous offre.

Vous êtes président du haut Conseil d'éducation artistique et culturelle. Quelles sont vos missions ?

D.L. Cela fait maintenant presque 8 ans que je travaille avec ce groupe de mission qui réunit une vingtaine de personnalités du monde artistique dans son éclectisme. On essaie de garantir la place de l'éducation artistique au sein de l'Education Nationale mais aussi dans tous les actes de la vie et de la sociabilisation. Mais est-ce que l'éducation artistique va avec la sociabilisation ? L'important est de se passionner pour un art, pour quoi que ce soit d'ailleurs puisqu'il y a même de l'art dans la science, l'art c'est l'amour que l'on porte à quelque chose. On essaie de défendre ce processus. C'est compliqué car on nous demande de travailler sur de nombreux dossiers mais en même temps les choses sont très longues à se mettre en place.

Si vous aviez des conseils à donner aux enseignants sur l'apprentissage des arts ?

D.L. Je suis très reconnaissant et on ne peut que l'être vis à vis des enseignants car ils font un travail extrêmement difficile. On leur fait porter toutes les casquettes, enseignant bien sûr mais aussi psychologue, confident, gendarme... Et pour autant, on ne leur donne pas toutes les clés et ce, sans aucune reconnaissance notamment au niveau du salaire. Ce sont pourtant les médecins de nos enfants. En effet, pour moi, l'éducation est une médecine, il faut la prendre en tant que telle. Tant que l'on ne reconnaîtra pas que l'éducation et l'en-



seignement sont les premières choses à mettre en place devant tout le reste, on aura peu de chances de voir l'éducation artistique avancer.

Vous avez des petits « trucs » à conseiller aux enseignants ?

D.L. La résistance ! J'ai résisté personnellement au champ des sirènes, du succès, de la vente de disques, de la reconnaissance. J'ai vite compris que d'autres choses étaient plus importantes. Si un enseignant pêche cela, il a tout intérêt pour lui et pour les autres à entrer en résistance et à inventer.. Car chacun se réinvente tous les jours.... Il faut s'inscrire dans le

présent et faire preuve de beaucoup d'improvisation. En tant que jazzman, je crois beaucoup à ce concept. Ce n'est pas n'importe quoi l'improvisation, la vie s'improvise. On l'oublie, on pense que l'on est caréné partout. Il faut faire avec le présent et prendre surtout beaucoup de plaisir. On est dans le devoir, on en oublie cette notion. Mettons nous dans le plaisir, on verra que l'on remplira tous les devoirs.

« METTONS NOUS DANS LE PLAISIR, ON VERRA QUE L'ON REMPLIRA TOUS LES DEVOIRS. »

Vous jouez dans un nouveau spectacle Omkara II ?

D.L. Ce spectacle qui se déroule au théâtre de la Gaîté Montparnasse fait écho au premier Omkara créé il y a 10 ans. Il s'agit d'une rencontre avec le musicien Raghunath Manet. Ce nouveau spectacle est consacré à la magie du métissage artistique et culturel entre danse et musique. C'est un pur moment de plaisir, un moment d'improvisation chaque soir basé sur le geste et le son et la vibration. En fait, tout est vibration et la parole est le vecteur de cette vibration. On rend compte de cette vibration avec ce spectacle et on rend compte de ce plaisir.

PROPOS RECUEILLIS PAR FABRIENNE BERTHET



Pédagogie

Encore et encore

« Une révolution à l'école pour lutter contre l'échec scolaire » réclame Serge Boimare, partant du constat que, chaque année, 1 élève sur 7 sort sans maîtriser les savoirs fondamentaux. Il faut plus de pédagogie à l'inverse des tendances ministérielles.

Interpréter une difficulté d'apprentissage suppose avant tout d'identifier ce qu'est un apprentissage. Et s'interroger sur la manière dont les enfants s'y prennent pour apprendre, cela ne va pas de soi... Car l'acte d'apprendre à l'école se situe au centre de ce que Jean Houssaye, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Rouen, définit comme le « triangle pédagogique » dont chaque sommet renvoie à un élément fondamental : le savoir, l'enseignant, l'apprenant... L'acte d'apprendre, selon Houssaye, relève d'un processus, autrement dit d'une réelle mise en mouvement dont la dynamique anime chaque pôle. Une relation savoir-enseignant dans laquelle ce dernier possède la responsabilité didactique ; une relation enseignant-élève qui repose sur une dynamique pédagogique ; une relation savoir-élève dans laquelle on retrouve l'apprentissage. Difficile dès lors de déconnecter l'acte d'apprendre de toutes ces phases, complexes,

d'un processus engageant chacun d'un point de vue différent. Difficile enfin pour l'enseignant d'ignorer qu'il ne peut enseigner sans prendre en compte ses élèves...

Un antipédagogisme assumé

Pas anodin donc que Jean Houssaye ait fustigé la réforme de la formation des enseignants, la qualifiant de « révolution conservatrice », car signant le refus de la pédagogie au profit des seuls savoirs... Pour lui l'antipédagogisme en cours depuis quelques années dans les plus hautes sphères ministérielles concourt à des effets de retour en arrière... Quand Luc Ferry opposait travail et motivation, entendant par là que les enseignants s'appuient systématiquement sur la motivation au détriment du travail, il avançait une conception dans laquelle c'est par la contrainte que l'élève va entrer dans le savoir. Cela revient à demander à un élève de faire des

gammes et d'apprendre le solfège afin de pouvoir prendre du plaisir à jouer du piano... Cela remet également en cause la méthode de « La Main à la pâte », conçue par Georges Charpak et dérivée des méthodes actives et des pédagogies coopératives, dénonçait à l'époque Philippe Meirieu. Tout un héritage conservateur dont vont se réclamer ensuite Gilles de Robien attaquant la « méthode globale », ou Xavier Darcos privilégiant le caractère mécanique des apprentissages...

A l'inverse, les recherches de Vygotsky sur la métacognition montrent que l'apprenant sera d'autant plus performant qu'il aura un regard décentré sur ses propres pratiques... Une approche mise en lumière par la démarche de la narration de recherche. Selon Mireille Sauter, la rédaction des stratégies de recherche mises en œuvre par les élèves dans les situations de résolution de problème sont une des clés essentielles non seulement dans leur motivation à persévérer et à prendre du plaisir en mathématiques, mais aussi pour leur permettre de progresser dans leurs stratégies et de donner du sens aux apprentissages... Donner du sens donc, mais aussi cesser « d'interpréter la difficulté d'apprentissage en terme de manque » résume Serge Boimare. Selon la psychopédagogue, entraîner à des exercices complémentaires des enfants en difficulté ne fait que les pousser à « fabriquer des stratégies anti-apprentissages ». Alors : une révolution à l'école ?

VINCENT MARTINEZ



« Faire la révolution pédagogique »

Vous constatez que l'on n'arrive pas à faire baisser l'échec scolaire...

S. B. L'échec scolaire est aussi vieux que l'école et on n'a jamais réussi à le diminuer. Chaque année, il y a 15 % d'enfants qui sortent de l'école sans maîtriser les savoirs fondamentaux. Et malgré tout, les politiques initiées, l'argent investi dans des dispositifs, ce chiffre n'arrive pas à se réduire.

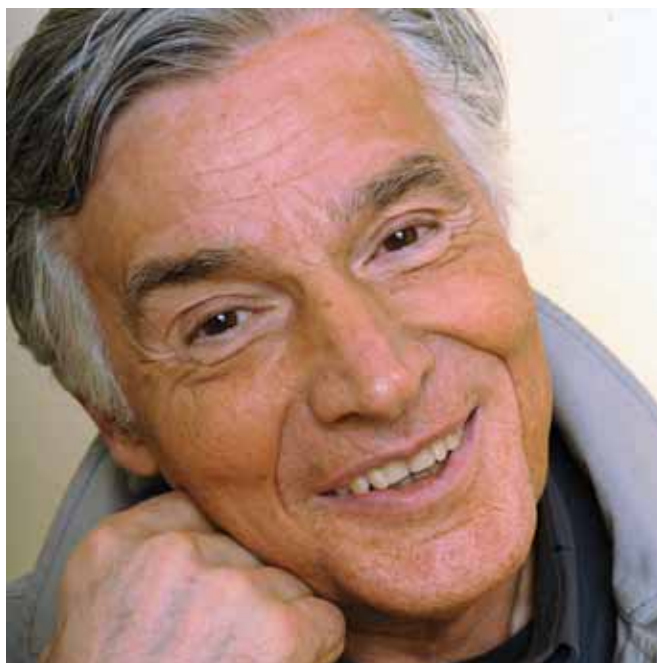
Statistiquement, les enfants qui arrivent à l'école en étant le plus démunis sur le plan social et culturel sont ceux qui vont avoir le plus de difficultés. Ce qui est regrettable c'est que l'école constate cette difficulté et cet écart entre les enfants et a beaucoup de mal à le réduire. C'est en ce sens que je crois qu'il y aurait une révolution pédagogique à faire.

Comment identifier les difficultés d'apprentissage ?

S. B. Les difficultés d'apprentissage sont pour moi les conséquences des premières expériences éducatives. Pour moi, les enfants qui sont le plus en difficulté n'ont pas été assez initiés à l'épreuve de la frustration. L'apprentissage est une rencontre avec la contrainte. De plus, ceux qui n'ont pas été assez entraînés à l'interaction langagière à l'intérieur de leur famille, ne construisent pas les compétences psychiques qui sont demandés par l'apprentissage.

Que proposer ?

S. B. Il faut arrêter d'interpréter la difficulté d'apprentissage en termes de manque. Elle est avant tout due à un fonctionnement intellectuel singulier qui amène les enfants à privilégier des stratégies leur permettant d'éviter les contraintes de l'apprentissage. Ce qui est autre chose qu'un manque de connaissance ou d'intelli-



SERGE BOIMARE

Serge Boimare, psychopédagogue exerçant à Paris et à Genève, travaille sur les raisons de l'échec scolaire et les moyens d'y remédier. Pour cet ancien instituteur, l'heure n'est plus au constat, il est temps de « faire la révolution à l'école pour lutter contre l'échec scolaire ». Il est intervenue à l'université d'automne du Snuipp sur le thème, « Faut-il faire la révolution à l'école pour lutter contre l'échec scolaire ? »

gence. L'erreur est alors de vouloir combler les lacunes et boucher les trous. Une pratique que l'on retrouve dans des groupes de soutien et d'entraînement complémentaire. Or, cette activité est totalement inutile. Elle pousse ces enfants à fabriquer des stratégies anti-apprentissages. Il faut formuler d'autres propositions pédagogiques.

Quelles types de propositions ?

S. B. Elles doivent partir des 5 besoins fondamentaux de ceux que j'appelle les « empêchés de penser ». Le premier, c'est d'être intéressé par ce qui paraît logique et normal mais ce n'est pas si simple. Beaucoup d'entre eux ont pris l'habitude de ne plus écouter lorsqu'ils sont dans un groupe. Le

second : être capable de les nourrir avec la culture pour enrichir leurs représentations et pour les sécuriser. C'est comme cela qu'ils remettront en route la machine à penser. Avec la culture, ce travail peut s'organiser facilement dans la classe. Troisième point, l'entraînement à l'expression. Ceux qui sont dans ces difficultés sévères d'apprentissage, au moment où ils sortent de l'école, n'en sont toujours pas arrivés au stade du langage argumentaire. Ce cap est un impératif, il nécessite tous les jours un entraînement par l'expression, par le débat, par l'écrit. Quatrième besoin, être confronté à des savoirs qui prennent du sens et des racines grâce aux appuis culturels. Cinquième point, se sentir intégré dans un groupe.

« L'ÉCOLE CONSTATE CET ÉCART ENTRE LES ENFANTS ET A BEAUCOUP DE MAL À LE RÉDUIRE. »

Car ceux qui sont dans ces difficultés, sont en permanence marginalisés.

Dans votre dernier ouvrage, vous évoquez la peur d'enseigner. Par quoi est-elle provoquée ?

S. B. Par la rencontre avec des élèves qui sont en difficultés d'apprentissage. Ce n'est pas évident de se resituer face à des élèves qui résistent et sont parfois provocateurs. C'est un des chemins qui conduit à la peur d'enseigner. Un autre est de ne pas oser faire les changements quand cela est souhaitable. Les instructions officielles sont pourtant claires. Si les enseignants le souhaitent, ils ont cette possibilité de liberté et de s'adapter au public en face d'eux. Cela est bien plus souhaitable que de s'enfermer dans une position autoritaire avec les enfants contestataires ou de les laisser faire pour réduire les contraintes.

Comment se prémunir de cette peur ?

S. B. Il existe deux gardes fous pour les enseignants qu'il paraît indispensable de mettre en place. Le premier c'est la culture pour aider les élèves à faire face à la difficulté d'apprentissage et à l'empêchement de penser. Le second est d'être engagé dans un travail de réflexion avec ses collègues, il n'y a pas de meilleure formation que la co-réflexion.

PROPOS RECUEILLIS PAR FABRIENNE BERTET

« Plus que jamais travailler collectif »

DOSSIER

Le SNUipp conduit une réflexion sur les mutations du métier d'enseignant. Où en est la profession aujourd'hui ?

M.B. Le constat est que l'enseignant ne peut pas continuer à rester seul dans l'exercice de son métier. A cela, plusieurs raisons. D'abord la place de l'enfant dans la société a changé. Sa relation aux adultes n'est plus basée sur le principe d'obéissance. On attend de lui qu'il s'exprime, on lui donne le droit à la parole. Nécessairement cela a impacté l'école. L'image du maître seul dans sa classe transmettant des savoirs aux élèves, c'est du passé. Le rapport de l'enfant aux savoirs a changé lui aussi. L'école n'est plus le lieu unique d'acquisition des connaissances, il y a la télévision, l'internet, et cela réinterroge la mission de l'école. Autre raison, le métier se complexifie. Il faut sans cesse intégrer de nouveaux savoirs, enseigner des disciplines nouvelles comme l'informatique ou les langues vivantes, gérer l'hétérogénéité en adaptant ses pratiques aux individus tout en respectant le principe d'égalité de tous les élèves. Or, l'organisation, le fonctionnement et les moyens de l'institution scolaire ne sont pas adaptés à ces mutations. Les cadres explosent, les représentations de l'école et du maître ne tiennent plus et les attentes vis-à-vis de l'école sont plus fortes qu'autrefois. L'ensemble des prescriptions qui sont données demande des compétences multiples, un regard collectif, du travail en équipe. Cela suppose de transformer le métier.

Qu'est ce qui fait le plus défaut aujourd'hui pour accompagner ces mutations ?

M.B. C'est à la fois le temps, les moyens et la formation. Les enseignants ont de moins en moins de temps pour échanger



MARIANNE BABY

Secrétaire générale adjointe au SNUipp.

entre eux, même les temps informels tendent à disparaître. Le temps manque aussi pour accueillir les parents alors que l'on sait combien leur investissement peut être un levier pour la réussite scolaire de leur enfant. Le manque de moyens, on le voit bien, c'est que pour faire face à la complexité grandissante l'enseignant a besoin d'accompagnement, de conseils pédagogiques, d'intervenants extérieurs, d'assistants ou encore de maîtres spécialisés, bref de travailler en équipe. C'est justement au moment où cette conception de

l'enseignement s'avère plus que jamais pertinente que l'Education nationale supprime des postes par dizaines de milliers. La formation continue est elle aussi particulièrement touchée par cette politique. L'évolution des savoirs comme l'introduction de nouveaux enseignements appelle une mise à jour récurrente des connaissances des enseignants, mais le nombre de stages proposés ne cesse de diminuer. La formation continue est en train de disparaître.

Quelles sont les réponses proposées par le SNUipp ?

M.B. Le projet du SNUipp est conforté par de multiples rencontres avec les enseignants, des enquêtes auprès des équipes, des échanges avec les parents et aussi par une confrontation permanente de son contenu avec les travaux des chercheurs. Cette année le SNUipp propose de

« L'ORGANISATION, LE FONCTIONNEMENT ET LES MOYENS DE L'INSTITUTION SCOLAIRE NE SONT PAS ADAPTÉS À CES MUTATIONS. »

débatte du travail enseignant autour du film de Rebecca Houzel. Aujourd'hui, il faut permettre aux enseignants de travailler davantage en équipe, leur donner du temps et des espaces pour construire collectivement des réponses adaptées aux difficultés qu'ils rencontrent dans leur travail. Faire face aux élèves perturbateurs en manque de repère par rapport aux savoirs scolaires, faire face aux élèves en difficulté ou encore aux exigences de la scolarisation des enfants en situation de handicap, cela ne s'improvise pas. Ça demande de la formation, de la maîtrise de pratiques et de méthodes pédagogiques, mais ça nécessite aussi de pouvoir s'appuyer sur un travail collectif. Le SNUipp a engagé une réflexion sur les conditions de l'amélioration de la professionnalité enseignante, car les enseignants ont besoin de reprendre la main sur les transformations de leur métier. Ils ont besoin dans leur classe de retrouver du pouvoir d'agir, car il n'est plus acceptable que l'école laisse encore aujourd'hui autant d'enfants sur le bord du chemin.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

Ethique professionnelle

L'éthique est désormais mentionnée comme première compétence dans le référentiel des compétences des enseignants. Il y est demandé de : « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et déontologique ». Erick Prairat, professeur à l'université de Lorraine, analyse cet impératif.



► DÉONTOLOGIE : DISTINGUER L'ÉCHEC DE LA FAUTE

Un code de déontologie en définissant la compétence en terme d'obligation de moyens, et non de résultats, en prescrivant des protocoles à suivre et des comportements à éviter, travaille à distinguer l'échec de la faute. Il s'agit de restaurer l'échec comme issue toujours possible d'une situation » évoque Erick Prairat, Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Lorraine. C'est une protection juridique qui tend à fournir,

a priori, les arguments pour une relaxe en cas de poursuite juridique. C'est-à-dire ? Pour le chercheur, un code de déontologie prescrit ce qui doit être fait ou évité impérativement dans certaines situations précises. Si l'objectif n'est pas atteint ou si la situation tourne mal, cela ne saurait être imputé au professionnel qui a fait ce qu'il devait faire, mais aux circonstances, à la malchance, à la logique même de l'évènement. Le fait que la situation n'ait pas abouti n'est pas imputable à un manquement ou

à une négligence, ce n'est donc pas une faute mais un échec au sens où l'ensemble des conditions, dont certaines étaient par définition imprévisibles, n'étaient pas réunies pour que la situation se réalise. « Dans une « société de plaignants », un code de déontologie est un dispositif éthico-juridique qui tend à réduire les risques de recours juridiques en rendant visible ce qui devait être fait normalement -et de manière minimale- dans telle ou telle situation précise » conclut Erick Prairat.



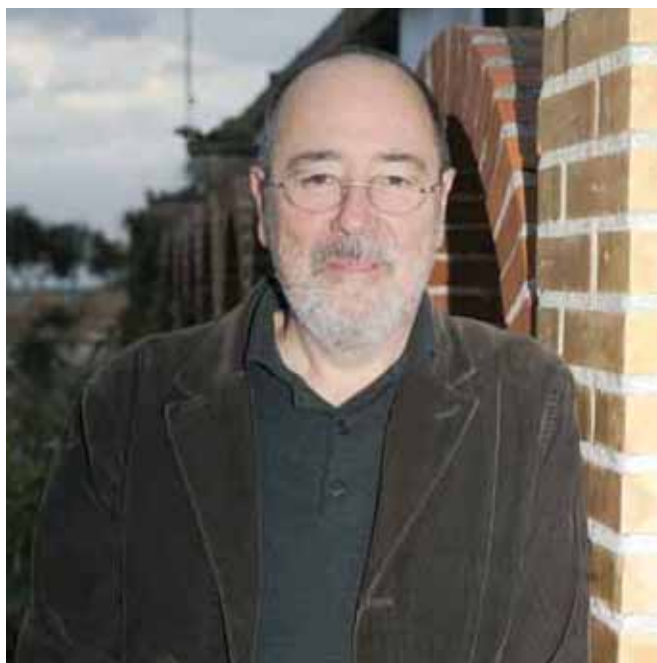
« Le retour de la question éthique »

L'éthique occupe la première place dans le référentiel des compétences des enseignants. Que faut-il en penser ?

E.P. Le « péché originel » dans la réflexion sur la professionnalisation des métiers de l'enseignement est précisément d'avoir tenté de penser de façon purement technique, comme étant détachée de toute considération morale. Peut-être faut-il voir dans la récente promotion de l'injonction « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et déontologique » -recommandation placée au premier rang des compétences professionnelles- une manière de revenir sur cet oubli. Il va sans dire que l'éthique n'est pas en position de « superstructure ». Elle n'est pas en position d'extériorité comme si elle était une sorte de supplément d'âme. Elle n'opère ni d'en haut, ni d'à côté. Il n'y a pas une manière pédagogiquement convenable d'enseigner, didactiquement pertinente, qu'il faudrait dans un second temps moraliser.

Pouvez-vous préciser la notion de déontologie professionnelle ?

E.P. L'objet d'une déontologie professionnelle est d'inventorier les règles et recommandations qui s'adressent à un professionnel dans l'exercice de sa tâche. Une déontologie n'a pas une vocation spéculative mais une visée pratique, en définissant pour une profession donnée, à partir de son axiologie, un socle commun de règles et de principes. Mais on ne comprend vraiment ce qu'est une déontologie, c'est-à-dire que l'on



ERICK PRAIRAT

Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Lorraine et membre senior de l'Institut universitaire de France (IUF), Erick Prairat a réalisé divers travaux philosophiques et historiques portant sur la question de la sanction, des normes et plus largement sur les enjeux éthiques et déontologiques du travail enseignant. Derniers ouvrages parus : *La sanction en éducation* (PUF, « Que-sais-je ? » en 2011) ; *L'autorité éducative* (Nancy, Presses Universitaires, 2011).

en mesure pleinement les enjeux, que si nous complétons cette définition par une réflexion sur ses fonctions.

Une déontologie organise un groupe de professionnels en lui donnant des points de repères pour s'orienter dans des contextes de travail difficiles. Elle éclaire des praticiens dans l'exercice de la décision. Loin d'être un carcan qui les enferme, elle est un guide pour assumer une responsabilité en acte, pour trouver des réponses à ce qui ne va plus de soi ou à ce qui n'est jamais vraiment allé de soi. Ainsi envisagée, elle n'est pas un instrument de disciplinarisation. C'est aussi un texte qui participe à la définition d'une identité professionnelle en précisant, par-delà la spécificité

teuses, ambiguës ou illégitimes pour ne retenir que celles qui méritent d'être retenues.

Quelles sont les raisons qui militent aujourd'hui en faveur d'une déontologisation de la profession ?

E.P. Il y en a beaucoup. Trois me semblent importantes. Dans un corps socio-professionnel marqué par la pluralité des références morales, culturelles et pédagogiques l'explicitation des règles semble être un exercice obligé pour maintenir une relative unité professionnelle. Plus nous sommes indépendants, plus avons besoin de règles. L'instauration d'un code de déontologie, par l'explicitation des règles du jeu, réactive le sentiment d'appartenance à un corps lorsque celui-ci tend à s'étioler. Une autre raison est relative à la dispersion et à l'accroissement des tâches. Un code de déontologie permet de fixer ou de réaffirmer les contours d'une pratique professionnelle. Il précise et, par là même, stabilise les tâches assignables, en droit, à un professionnel. Même si entre le droit et le fait, entre le travail prescrit et le travail réel, il y a toujours une différence, l'argument n'en garde pas moins sa pertinence. La mise au jour de ce que l'on pourrait appeler le domaine de définition d'une pratique devient un enjeu d'autant plus important que les professionnels ont à s'articuler à d'autres professionnels appartenant à d'autres branches d'activité. Plus un professionnel est impliqué dans un jeu complexe de coopération interprofessionnelle, plus il ressent ou peut ressentir le besoin que soit précisé son domaine propre d'activité. Un code de déontologie définit donc, in fine, le domaine de compétence du professionnel, l'espace de l'agir qualifié.

PROPOS RECUEILLIS PAR FABIENNE BERTHET

« PLUS NOUS SOMMES INDÉPENDANTS, PLUS NOUS AVONS BESOIN DE RÈGLES. »

Pédagogie

Troubles du comportement

Comment peuvent se manifester les troubles du comportement chez un élève ?

Si l'on parle de troubles du comportement, cela veut dire que l'on est au delà d'une situation considérée comme ponctuellement perturbatrice. On est en présence d'un élève qui ne va pas gérer son agressivité comme un mode de réaction ponctuel à des événements. L'agressivité va faire structurellement partie des réponses qu'il apporte à son environnement social.



► DES ÉLÈVES GUIDES DE MUSÉE

Pour Valérie Barry-Soavy, rien de tel que la mise en place de scénarii appropriés pour permettre aux enfants qui présentent des troubles du comportement d'avancer dans les apprentissages. Il peut souvent s'agir de missions à réaliser. « Celles-ci sont évidemment des prétextes mobilisateurs pour construire des compétences en mathématiques. Par exemple, lors d'une activité de géométrie centrée sur la construction de droites parallèles ou perpendiculaires, une mission « guide de Musée » a été proposée aux élèves. Face à des reproductions (en format A4) de

tableaux de Mondrian, les élèves ont en premier lieu été amenés, en tant que « guides », à décrire aux « visiteurs » le contenu des œuvres. De ce fait, ils ont pu investir le vocabulaire géométrique, et le fait de porter un badge (étiquette autocollante !) indiquant la fonction de « guide » les a rendus très fiers. En effet, ce type de scénario permet la projection dans un avenir responsable. Il opère quand une ambition pédagogique visible et lisible pour les enfants anime l'enseignant. Il est important que les élèves puissent verbaliser et s'entendre verbaliser des compétences au moment même où elles s'expriment en

cours d'activité. Autre exemple : la mise en place d'une petite médiation appelée « la compétence surprise ». À la fin d'une séance, on formule pour les élèves, pas toujours les mêmes, une compétence qu'ils ont exprimée pendant l'activité et dont ils n'ont pas conscience (d'où la notion de « compétence surprise ». Cette compétence peut être de nature cognitive, relationnelle, culturelle, instrumentale. « Il ne faut pas hésiter à se lancer dans un scénario nouveau, dès lors qu'il est justifié par des besoins d'apprentissage et y répond. Cela légitime le scénario ! ».



« Ces enfants sont légitimes à l'école »

Comment peut-on définir un enfant en état de précarité émotionnelle ?

V. B. C'est un enfant qui n'arrive pas à maîtriser ses émotions et peut manifester soudainement une explosion de colère ou d'agressivité. Ce type d'enfant sait qu'au quotidien, quelle que soit la relation qu'il arrive à construire avec autrui, il est capable de la détruire. L'instabilité émotionnelle fait que la relation sociale est précaire. Et l'enfant connaît sa capacité à détruire en un rien de temps des liens qui, par nature, mettent du temps à se construire. Mettez-vous à sa place. Comment investir une relation scolaire, affective avec autrui... quand on sait que celle-ci peut basculer à tout moment dans le néant, via une opposition féroce ? Le risque est que les enfants qui manifestent des troubles du comportement n'aient plus du tout envie de se projeter dans une relation (avec ses pairs, avec des adultes, avec l'apprentissage). Assistanat, renoncement, souffrance, marginalité... Ce sont les risques de la précarité émotionnelle, tout comme ceux de la précarité sociale. Si l'on ne soutient pas ces enfants d'une façon qui les amène à se sentir autonomes, responsables, acceptés et légitimes en milieu scolaire, le risque est qu'ils ne supportent plus l'environnement scolaire, qu'ils tombent dans une relation (chaotique) de dépendance extrême avec une seule personne de l'école ou dans un rejet massif de tout ce qui se rapporte à celle-ci.

« L'INSTABILITÉ ÉMOTIONNELLE FAIT QUE LA RELATION SOCIALE EST PRÉCAIRE. »



VALÉRIE BARRY-SOAVY

Maître de conférences en sciences de l'éducation et agrégée de mathématiques, Valérie Barry étudie les troubles du comportement en milieu scolaire et propose des clés pour remédier aux difficultés d'apprentissage d'enfants ayant des besoins relationnels spécifiques.

Quelle est l'attitude que peut et que doit adopter un enseignant face à ces enfants ?

V. B. Un enseignant qui travaille dans une classe avec trente élèves et qui est dérouteré par un élève empêchant la classe de travailler, peut tomber dans une forme de culpabilisation (de l'élève, des parents de l'élève, etc.). Ce sentiment fait obstacle à la construction d'une pensée qui s'intéresse aux besoins de l'enfant. Le premier risque est de considérer que les troubles lui appartiennent intrinsèquement, qu'ils sont uniquement liés à son milieu familial, à son passé, à sa vie actuelle. L'équipe pédagogique est alors considérée par elle-même comme impuissante avant même qu'une réflexion de fond ne s'engage. Le

second risque est celui d'une culpabilisation extrême de soi, du type : « je ne sais pas faire, alors que je pensais construire une relation sociale de qualité avec mes élèves... ». Ce qui me paraît fondamental est le fait d'envisager toute forme de crise, toute manifestation d'agressivité qui relèverait du domaine de la bizarrerie comme le produit d'une situation d'interaction. Il s'agit d'interroger ce qui s'est passé avant ou au moment de la crise, non pas au niveau des observables de cette situation, mais en cherchant à interpréter ses inobservables. On peut par exemple questionner le sentiment de sécurité de l'enfant au moment de « l'explosion », son sentiment de compétence pendant l'activité. L'enjeu n'est pas tant d'excuser que d'élucider. Autrement dit, sans chercher à trouver des

« LE RISQUE EST QU'ILS TOMBENT DANS UN REJET MASSIF. »

excuses à qui que ce soit et sans le culpabiliser à outrance, l'objectif premier peut être de comprendre ce qui a pu se jouer d'insécurisant et de symboliquement violent dans le dispositif pédagogique, en lien avec ce passage à l'acte. Il me paraît également important d'exprimer régulièrement à cet enfant que, quel soit son comportement, sa place est légitime à l'école et dans la classe. Cela peut être difficile à faire quand il se montre insupportable, mais plus il se sentira rejeté et vécu comme illégitime, plus il le sera.

Comment soutenir l'enseignant face à l'hétérogénéité de sa classe ?

V. B. Il a en premier lieu besoin d'une solidarité d'équipe. Il peut également avoir besoin d'une formation qui l'aide à penser sa posture, notamment en cas de conflit, pour prendre en compte la réalité de l'« effet miroir » comportemental. Une réflexion d'équipe pensée en termes de besoins me semble nécessaire, ne serait-ce que pour savoir comment agir avec les enfants après une crise. La réflexion groupale a pour fonction de rassurer l'enseignant sur ses gestes professionnels tout en l'amenant à transformer progressivement ceux-ci.

PROPOS RECUEILLIS PAR FABIENNE BERTHET

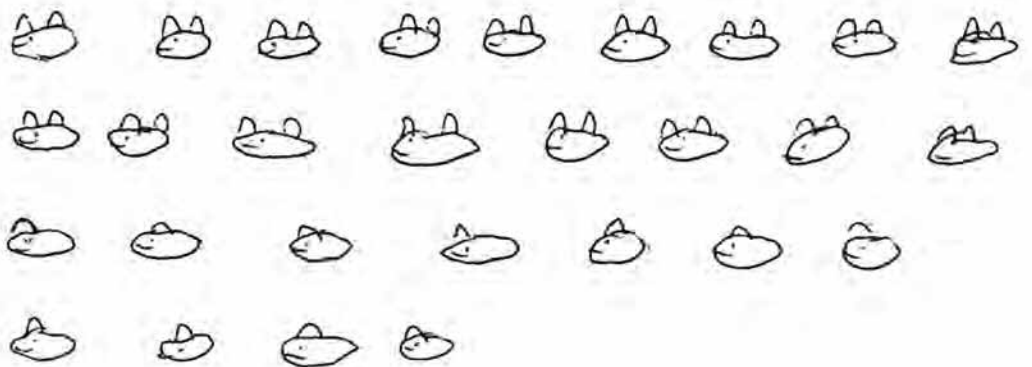
Pratiques

La narration de recherche

ATELIER
RECHERCHE

Née des travaux d'observation réalisés par Arlette Chevalier à la suite d'un travail de recherche en didactique conduit par le groupe « géométrie » de l'IREM de Montpellier, la narration de recherche est aujourd'hui une pratique assez répandue dans les classes, de l'école primaire à l'université. Elle repose sur un nouveau contrat didactique dans lequel l'élève raconte toutes les étapes de sa recherche, ses essais, ses erreurs, ses changements de stratégie... En échange, l'enseignant porte son jugement sur la persévérance et l'ingéniosité de la recherche sans privilégier la solution.

Pour commencer je lis l'énoncé, je le comprends. Ensuite je commence le problème. Je dessine 28 têtes et je mets les 45 bosses. Sachant qu'un dromadaire a 1 bosse je compte le nombre de têtes qui n'a qu'une bosse. Je trouve donc qu'il y a 11 dromadaires.



► PROBLÈME DE CHAMEAUX ET DE DROMADAIRES...

Le long de la vallée du Nil, on croise un troupeau de chameaux et de dromadaires. On compte 28 têtes et 45 bosses. Combien y a-t-il de dromadaires ? ». C'est l'un des énoncés de problème ouvert que présente Mireille Sauter à des enseignants ravis de s'adonner à la recherche et de narrer leurs stratégies... Tout comme les élèves qui, par essai/erreur, raisonnement logique ou en utilisant des dessins, jouissent d'une grande liberté. Lors de la phase de restitution

orale, l'enseignant pourra valoriser telle ou telle stratégie et montrer qu'il existe différentes méthodes pour arriver à une même solution. Mais si la démarche privilégie la recherche et sa narration à la solution, il n'en demeure pas moins une nécessaire évaluation dont les critères sont explicités : précision du récit, chronologie, essais, vérifications, cohérence du raisonnement... Une réelle évaluation formative qui suppose une trace écrite car « l'oral peut facilement privilégier une solution aux dépens de bonnes stratégies » comme l'a expé-

menté Assaad dans sa classe à Foix (09). Laurent, enseignant au Mans (72), n'était pas convaincu de l'intérêt d'un passage par l'écrit mais reconnaît qu'il « présente l'avantage de favoriser l'échange et la mutualisation ». A Hourtin (33), Marie-Odile prend elle-même en charge l'écrit de ses élèves de CP « au fur et à mesure de leur recherche et de leurs échanges pour relancer certaines stratégies ». D'autant que, selon Karine d'Anthony (92), ces « procédures de recherche sont transférables à d'autres domaines ».



« Si la recherche m'était narrée... »

Quels principes pédagogiques sous-tendent la narration de recherche ?

M.S. L'idée de cette pratique pédagogique est née des travaux d'observation réalisés par Arlette Chevalier au sein du groupe « géométrie » de l'IREM de Montpellier. Très attentif aux procédures de recherche des élèves pendant leur phase de résolution des problèmes, le groupe a eu l'idée de faire écrire ce moment de recherche. Cette méthode consiste à demander à l'élève d'être son propre observateur en le plaçant dans une démarche scientifique expérimentale qui lui permette de formuler des hypothèses, de conjecturer, de prouver... Mais c'est aussi un espace de liberté dans lequel l'élève n'est pas confronté au formalisme habituel des écritures de démonstrations ou des rédactions de solutions.

Il y a donc narration et recherche...

M.S. Savoir décrire les différentes étapes de son cheminement de pensée est compliqué. Si la phase écrite est ce qui va concrétiser la phase de recherche il faut les distinguer et d'abord insister sur la narration, la forme, pour ensuite travailler sur le fond, le raisonnement, la méthode. La première phase consiste donc pour l'élève à décrire précisément les étapes par lesquelles il est passé, dans leur ordre chronologique. Ce qui est difficile parce que les élèves se censurent énormément. Libérer la parole et l'écrit est l'objet d'un véritable apprentissage. D'ailleurs, les premiers écrits sont souvent bien moins riches que ne le sont les brouillons. Quand on cherche il est important de garder ses écrits, de ne pas effacer une piste pour pouvoir la relater et éventuellement revenir dessus...

Quel intérêt de la narration



MIREILLE SAUTER

Professeure de mathématiques en collège, elle mène ses travaux dans le cadre de l'Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (IREM) de Montpellier sur la narration de recherche en mathématiques. Elle a collaboré à *Narrations de recherche* (IREM de Montpellier 1992) *Vrai ? Faux ?... On en débat !* (Ermel 1999) *Les Narrations de recherche de l'école primaire au lycée* (Coédition IREM de Montpellier et APMEP, 2002)

de recherche en terme de compétences transversales ?

M.S. Il est difficile de transférer la narration de recherche à d'autres matières. Ce qui compte, c'est le plaisir que l'élève va trouver à faire des mathématiques dans une expression qui le libère des contraintes de la langue. Par contre, la motivation est fondamentale car elle permet aux élèves de se rendre compte qu'ils sont capables de faire des choses. C'est pourquoi on accorde plus d'importance aux procédures qu'à la résolution des problèmes eux-mêmes. Si on ne demande que la solution, les élèves vont répondre qu'ils ne savent pas faire... Par contre, si on valorise un travail dans lequel

« DEMANDER À L'ÉLÈVE D'ÊTRE SON PROPRE OBSERVATEUR. »

comme les décimaux. Tout simplement parce que les élèves ne peuvent pas être démunis devant ce type de situation. La remédiation va passer par la nature des différents problèmes posés et par les phases de restitution. Car le compte-rendu en classe est une phase d'adhésion primordiale qui permet à l'enseignant de valoriser les innovations individuelles et aux élèves de s'imprégner de la méthode.

Comment mettre en œuvre la narration de recherche dans sa classe ?

M.S. C'est un travail individuel mais on démarre l'activité en classe, en petits groupes par exemple. Ensuite, le choix des problèmes est très important. Il faut que la question reste ouverte, que le problème constitue une énigme qui incite à jouer avec les nombres. Et l'énoncé ne doit pas induire la réponse ou la marche à suivre... Dans le problème de chameaux et de dromadaires (voir ci-contre), les équations à deux inconnues sont très riches et exploitables en cycle 3, par tâtonnement, dessin, amorce de raisonnement algébrique... L'enseignant peut ainsi anticiper sur ce qu'il va formaliser ensuite. Par exemple sur la division : il existe des problèmes de recherche qui peuvent être résolus par soustractions successives. On peut donc poser un problème de division sans que les élèves ne maîtrisent la technique opératoire. Ce n'est qu'ensuite que l'élève pourra mettre du sens sur l'abstraction que constitue la division en elle-même.

PROPOS RECUEILLIS PAR VINCENT MARTINEZ

la solution n'est pas trouvée mais pour lequel l'élève a fait preuve de ténacité dans son tâtonnement, il y a une mise en confiance qui peut être transférée dans d'autres domaines... Ensuite il existe des pratiques de recherche qui supposent que pour chaque type de problème on retrouve une même trame de résolution. On pourra transférer cette démarche dans les sciences expérimentales notamment...

Quelle évaluation et quelles remédiations envisager ?

M.S. On évalue le travail, la persévérance, les différentes pistes proposées par chaque élève... Il n'y a donc pas de remédiation comme on peut l'entendre sur une notion

Homophobie

Enseigner l'égalité des sexes

Bulletin officiel de 2000 intitulé « De la mixité à l'égalité » ; convention de 2000 et de 2006 pour l'égalité des filles et des garçons des femmes et des hommes dans le système éducatif ; circulaires de rentrée... Les textes officiels ont donné un cadre de références important à l'enseignement de l'égalité des sexes et de la lutte contre l'homophobie. Mais qui les connaît ? Certains enseignants s'emparent de ces questions dès l'école primaire et inventent leurs pratiques au quotidien. Gaël Pasquier a étudié ces pratiques dans le cadre de sa thèse.



▶ COMMENT RÉAGIR AUX INSULTES ?

L'une des premières questions qui se pose dans le cadre de la lutte contre l'homophobie à l'école est l'attitude à adopter vis-à-vis des insultes homophobes. Peut-on se contenter de rappeler comme pour les autres insultes que ce type de propos est interdit dans l'enceinte scolaire, parler du respect que l'on doit à son camarade et s'arrêter là ? Ou est-il possible et nécessaire d'aller un peu plus loin ? Oui, pour Gaël Pasquier qui explique qu'avant même d'avoir conscience de sa

propre homosexualité, une fille ou un garçon, par une insulte, va intégrer l'idée qu'il est légitime de dévaloriser l'homosexualité. Alors comment faire ? Nathalie, une des enseignantes qui a témoigné pour la thèse de Gaël Pasquier, dit : « Je fais souvent le parallèle avec le racisme. Dans l'école où je suis, ils sont très habitués aux discriminations racistes, enfin c'est quelque chose qu'ils subissent eux-mêmes ou qu'ils connaissent et du coup, ce parallèle est plus parlant pour eux ». Vanessa, quant à elle, explique : « Les

élèves savent que les propos homophobes sont sanctionnés dans l'école puisqu'on a fait mettre dans les règles de vie des sanctions vis-à-vis des insultes discriminatoires. Chaque fois que j'entends un élève dans la cour utiliser ce type d'insultes, j'interviens. En général, je leur demande de chercher dans le dictionnaire ces mots-là. J'ai dans l'école le code pénal et je leur fais recopier les articles liés aux sanctions par rapport à des propos homophobes ou discriminatoires. Il y a la discussion mais aussi la sanction. »



« L'égalité des sexes se joue au quotidien »

Vous associez l'enseignement de l'égalité des sexes et la lutte contre l'homophobie, ces deux entrées vont-elles de pair ?

G.P. Lorsque quelqu'un est victime d'un acte homophobe, ce n'est pas nécessairement parce qu'il est homosexuel. C'est parfois simplement parce qu'il est suspecté de l'être lorsque son attitude ne semble pas correspondre à ce qui est habituellement attendu d'un homme ou d'une femme. Les textes officiels de l'Education Nationale prennent en compte cette définition complexe de l'homophobie notamment dans le Bulletin Officiel du 2 novembre 2000 : « A l'école, au collège, au lycée : de la mixité à l'égalité. » Lutter contre l'homophobie ne se limite donc pas à interdire les violences verbales ou physiques à l'encontre des homosexuels mais nécessite d'interroger les stéréotypes de sexe. Cette dimension du travail rejoint la question de l'égalité des sexes.

Quelles sont les pratiques mises en œuvre dans les classes par les enseignantes et les enseignants qui s'intéressent à ces questions ?

G.P. Il est difficile de généraliser. Il existe des préoccupations communes qui concernent l'attention portée au temps de parole accordé aux filles et aux garçons, puisque l'on sait que les enseignants ont tendance à interroger davantage les garçons que les filles lorsqu'ils n'y prennent pas garde. Une enseignante que j'ai rencontrée s'est par exemple enregistrée durant une séance de langage et a découvert qu'elle répartissait inégalement le temps de parole entre ses élèves. Elle leur en a alors parlé pour qu'ils cherchent ensemble des idées susceptibles de favoriser des échanges plus équitables.



GAËL PASQUIER

Gaël Pasquier est directeur d'une école maternelle dans le Val-de-Marne. Il mène actuellement un doctorat, sous la direction de Nicole Mosconi, consacré aux classes travaillant sur l'égalité des sexes et/ou des sexualités. Dernières publications : *Promouvoir d'autres modèles dès la maternelle*, (Les Cahiers pédagogiques, n°487, février 2011) ; *Les expériences scolaires de non-mixité : un recours paradoxal*, (Revue Française de Pédagogie, n° 171, Paris, avril-mai-juin 2010).

Chaque enseignant essaye de mettre en place ses propres stratégies. Cela peut parfois donner l'impression de priver les interactions de la classe de leur spontanéité, mais ces enseignants considèrent souvent qu'il s'agit d'une étape nécessaire pour se doter de nouveaux automatismes. L'éducation à l'égalité des sexes, comme la lutte contre l'homophobie, se joue beaucoup au quotidien, dans la manière dont on fait classe mais aussi dans sa capacité à réagir aux propos des élèves. Pour autant, cette dimension ne suffit pas : une difficulté qui traverse les propos de nombreux enseignants concerne l'articulation de ce cadre avec les apprentissages disciplinaires. Ils accordent en général beaucoup

de place à l'éducation civique et organisent des débats sur la dimension sexuée des métiers, des jouets ou l'occupation de la cour de récréation. Mais réussir à prendre en compte la place des femmes dans l'enseignement de l'histoire, et cela dans toute ses périodes, leur pose bien souvent davantage de problèmes.

Ne manquent-ils pas d'outils pour cela ?

G.P. Probablement, même si les manuels ont évolué. Dans les manuels d'histoire, les femmes figurent de moins en moins dans des vignettes à part et intègrent petit à petit le corps du texte. Les programmes de 2002 y sont pour beaucoup puisqu'il mentionnaient pour le XIX^e siècle « l'inégalité

entre l'homme et la femme exclue du vote et inférieure juridiquement ». Il existe par ailleurs des livres pratiques comme les *50 activités pour construire l'égalité entre les filles et les garçons* de Michèle Babilot et Virginie Houadec. En littérature de jeunesse, les éditions « Talents hauts » ont également publié de nombreux albums et des romans antisexistes. Mais si tous ces outils sont utiles, ils ne suffisent pas s'ils ne sont pas interrogés par l'enseignant. Un exemple : le livre *Jean a deux mamans*, un des seuls qui met en scène une famille homoparentale pour les tous petits présente, si l'on y regarde de plus près, une vision caricaturale ou en tout cas partielle de l'homosexualité : l'une des mamans bricole, va à la pêche alors que l'autre porte l'enfant et fait de la couture. On peut tout de même le lire en classe, bien-sûr, mais il est intéressant de lui associer d'autres livres comme *Papa, daddy and me* ou *Mama, mummy and me*.

Comment les enseignants que vous avez rencontrés ont-ils été amenés à questionner leurs pratiques ?

G.P. Ils ont été la plupart du temps confrontés à ces questions dans leur parcours personnel et se sont ensuite documentés de leur propre initiative. Les textes officiels ne sont pas l'élément déclencheur de leur démarche mais constituent un cadre qui les protège lorsque leur neutralité est mise en cause. C'est d'ailleurs rarement le cas. Pourtant, le simple fait de relever une insulte sexiste ou homophobe dans la cour de récréation, « pédé » ou encore « garçon manqué », fait parfois figure d'engagement lorsque des collègues ne le font pas.

PROPOS RECUEILLIS PAR LYDIE BUGUET

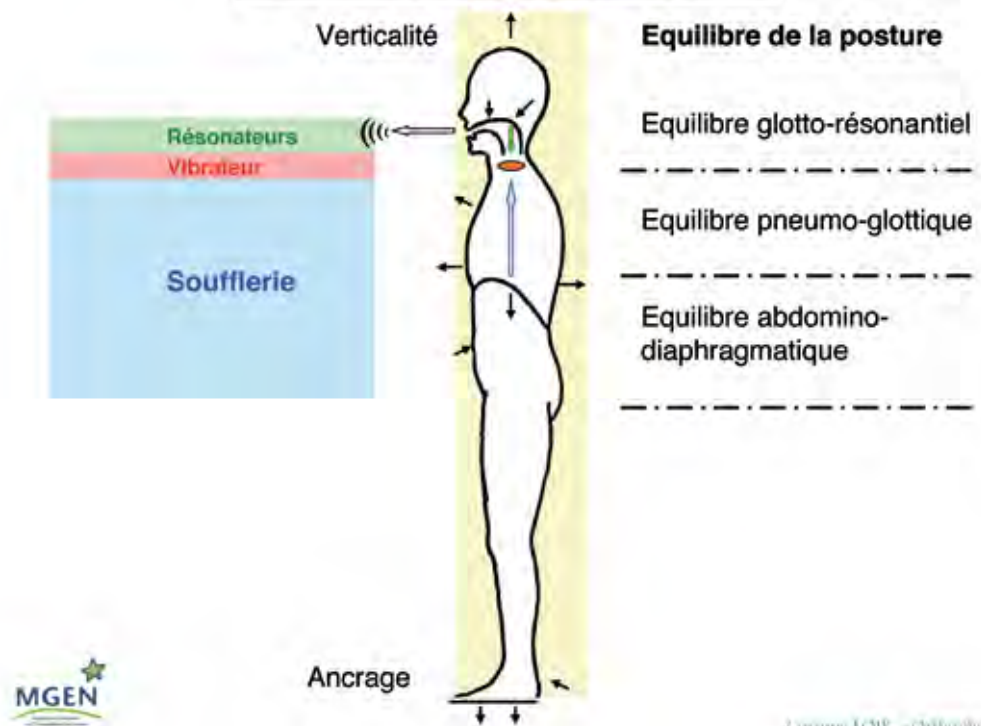
Voix

Une prévention vocale de l'enseignant

ATELIER VOIX

Corinne Loie préconise une approche pour protéger la voix et former à la pose de voix qui suppose une (re)connaissance du corps et la compréhension des phénomènes relationnels mis en jeu dans les situations de communication.

« Le bon geste vocal »



▶ LES PRÉCONISATIONS DE LA MGEN

La voix comme n'importe quel organe se travaille et s'entretient pour développer sa résistance et son efficacité. La MGEN préconise des démarches simples et de bon sens.

Une alimentation variée mais pas trop épicée, une bonne hydratation, le sommeil et le calme sont quelques principes d'hygiène de vie pour la prévention vocale. Des vocalises, un travail postural et respiratoire aident également à préparer sa voix. La relaxation permet par ailleurs de mettre le corps dans les dispositions nécessaires au

bon fonctionnement vocal.

Mais tout cela n'empêche pas l'émergence de questions dans le quotidien du métier. En classe, quel mode respiratoire utiliser ? Lorsque l'on n'arrive pas à chanter avec les enfants, comment faire ?...

Les réponses paraissent évidentes : « Le souffle doit s'adapter au contenu du message et non l'inverse. Il faut donc privilégier une respiration costo-diaphragmatique (basse et latérale) ». Evidemment ce mode de respiration nécessite un entraînement. Les problèmes de chant, eux, se posent d'avantage pour les femmes dont la voix

est proche du « fondamental usuel des enfants », c'est à dire la hauteur la plus fréquemment utilisée. Avoir recours à une voix de tête permet de réaliser des sons plus aigus et de s'adapter au mieux à la voix des enfants.

Pour conclure, la MGEN rappelle que « protéger sa voix, c'est d'abord l'économiser. Travailler sa pédagogie, privilégier les méthodes expérimentales et inductives aident à moins parler. Cela renvoie à s'interroger sur comment on se positionne par rapport à l'acquisition et quelle place est laissée à l'élève dans l'apprentissage. »



« Devenir professionnel de la voix »

Quelle approche les enseignants ont-ils des problèmes de voix ?

C. L. Les enseignants sont des communicants, qui ont une certaine aisance à parler. Pour la plupart d'entre eux, la voix n'est pas un problème. Ceux qui sont le plus touchés sont les stagiaires et les enseignants débutants. Lors des premiers stages, ils se rendent compte de l'importante charge vocale qu'implique ce métier. Puis cette prise de conscience rentre en résonance avec tout le stress que génère la prise en compte des attentes institutionnelles. Plus tard seulement, ils développent des stratégies d'adaptation personnelles qui leur permettent de surmonter certaines difficultés vocales. Mais l'attention portée à la voix est très variable d'un individu à l'autre et évolue au cours de la carrière. Certains enseignants sont impliqués dans une formation vocale, à travers le théâtre, le chant, la musique et sont demandeurs d'approfondir cette formation dans le cadre de leur métier.

Et du point de vue de l'institution ?

C. L. Là, tout reste à faire. Les enseignants n'ont en effet aucun dépistage à leur entrée dans la profession. Il ne bénéficient d'aucun suivi au cours de leur carrière et n'ont pas été sensibilisés à cette question en formation initiale. Lorsque les difficultés apparaissent, l'institution ne reconnaît pas les problèmes de voix comme une pathologie inhérente à l'exercice du métier, alors que l'environnement professionnel est assez défavorable. Les problèmes d'acoustique par exemple sont rarement pris en compte et l'utilisation de matériaux allergènes est assez fréquente.

L'institution ne s'occupe pas de la voix car d'une part cet univers



CORINNE LOIE

Corinne Loie, artiste lyrique, est orthophoniste au Centre de santé MGEN de Paris. Son travail auprès des enseignants, particulièrement exposés aux troubles de la voix, lui a permis de constater les effets de ces troubles sur la dimension physique et psychique.

s'apparente à un domaine d'initiés et d'autre part c'est un point névralgique dans la mesure où la voix est synonyme d'autorité et de pouvoir. Un enseignant sans voix se retrouve très vite considéré comme inefficace voire incompetent. C'est pourquoi ce sujet reste très sensible.

Vous parlez de « corps vocal ». De quoi s'agit-il ?

C. L. La voix est une fonction qui est permise par la synergie de plusieurs étages corporels, le tronc, le cou et la tête. Dans le tronc se trouve le moteur aérien qui libère l'énergie permettant de préparer le son. Dans le cou, le larynx génère des fréquences par la vibration des cordes vocales : il est l'émetteur du son. Au niveau de la tête, se trouvent les résonateurs, c'est à dire la bouche, le

pharynx, les sinus et les fosses nasales. C'est à ce niveau que s'épanouit le son et que se forment les phonèmes qui permettent le langage. De la synergie de ces trois étages, eux-même tenus par la colonne vertébrale, va dépendre la qualité de nos productions sonores. La voix n'est donc que la partie visible de cette architecture.

En quoi la voix est-elle un outil ?

C. L. Des études ont prouvé que les élèves apprennent mieux lorsque la voix de l'enseignant n'est pas dysphonique. De plus, la capacité vocale ouvre, pour l'enseignant, de grandes possibilités dans sa pratique pédagogique. Il est beaucoup plus attractif s'il sait moduler sa voix, s'il peut théâtraliser certaines situations. En

« UN ENSEIGNANT EST BEAUCOUP PLUS ATTRACTIF S'IL SAIT MODULER SA VOIX, S'IL PEUT THÉÂTRALISER. »

maternelle, la voix joue un rôle important dans les rituels de chants et de comptines. La voix a donc des répercussions sur le pédagogique et sur le relationnel avec la classe. Lorsqu'elle dysfonctionne, l'intégrité de l'enseignant est remise en cause car il est touché, tant sur le plan physique que psychique. Cette situation est vécue très douloureusement.

De quelle aide les enseignants ont-ils besoin ?

C. L. Chez bon nombre d'enseignants, le problème ne provient pas de la voix. C'est pourquoi il faut s'occuper du terrain physique dans sa globalité et du terrain psychique qui a un impact sur la capacité vocale. Si le corps vocal a toutes les raisons de dérailler en situation d'enseignement, il n'y a pas de fatalité car la plupart des enseignants s'en sortent bien.

Le minimum, pour leur venir en aide, serait une formation initiale systématique, une consultation chez un phoniatre en amont de l'entrée dans la pratique afin d'avoir une connaissance de leur propre voix, la connaissance des méthodes posturales susceptibles d'approfondir cette connaissance d'eux-mêmes, ainsi qu'un suivi régulier tout au long de la carrière. Cette démarche permettrait à l'enseignant de devenir un professionnel de la voix plutôt qu'un utilisateur réflexe de la voix.

PROPOS RECUEILLIS PAR ALINE BECKER



Evaluations

Le grand malentendu

Evaluer pour quoi faire ? Les évaluations peuvent servir à obtenir une photographie de l'école, ou à aider les enseignants à adapter leurs pratiques et méthodes aux élèves, mais pas les deux à la fois, d'où les vives critiques qu'essuie le système français d'évaluation mis en place en 2008.

Fin juin, le ministère de l'Éducation nationale dévoilait les résultats des évaluations nationales de CE1. Luc Chatel annonçait une hausse du niveau des élèves en Français et en maths. Une opération de communication s'appuyant certes sur la hausse du pourcentage d'élèves ayant des « compétences solides » dans ces deux disciplines mais qui masque une réalité moins reluisante, plus de 20% des élèves sont en difficulté. Se trouve posée non seulement la question de l'efficacité du système éducatif, mais aussi celle de la vocation de ces évaluations. En effet, des évaluations, pour quoi faire ? Depuis la mise en place du système des évaluations nationales de CE1 et CM2 en 2008, la réponse est loin d'être évidente. En fait, on peut distinguer trois types d'évaluations. L'évaluation du système doit donner à un instant « T » le niveau moyen d'une classe d'âge, elle permet de mesurer les performances du système, les écarts entre élèves en réussite et élèves en difficulté sa

vocation étant de piloter le système. En second lieu, les mêmes évaluations peuvent aussi aider au pilotage de l'institution au niveau académique ou départemental mais, souligne le professeur en sciences de l'éducation Bruno Suchaut (Fsc n°359) « il n'est sans doute pas nécessaire de les administrer chaque année ».

Des risques de dérive

Les évaluations de 2008 sont toujours aussi décriées. C'est que le système imposé par le ministère fait l'impasse sur une dimension fondamentale, celle de l'évaluation à visée pédagogique. Il s'agit pour l'enseignant de savoir où en est chacun de ses élèves, quelles sont les connaissances acquises, celles qui vont demander un effort particulier, etc. Des évaluations qui vont aussi aider à choisir entre les options et les méthodes pédagogiques.

À le comparer à celui de certains pays voisins, le système Français semble bien per-

fectible. Maître de conférence à l'Université Paris-Est, Xavier Pons a ainsi comparé les systèmes anglais, suisse et français. Il note par exemple qu'en Suisse, la responsabilité des évaluations est laissée aux cantons et que chacun des 26 cantons suisse a sa propre procédure. A entendre le chercheur, les procédures sont toujours plus complexes qu'il n'y paraît, même en France, « on n'a pas encore une vision stable de la méthode d'évaluation à privilégier ».

Les instruments proposés par le ministère ont fait l'objet de critiques du Haut conseil de l'éducation qui ne les estime « pas fiables ». Il montre aussi que la France suit le chemin d'une Angleterre où la culture de l'évaluation conduit à concentrer les enseignements sur les compétences évaluées, la langue et les maths essentiellement, et de désinvestir les autres connaissances.

Les évolutions du métier

Et puis, il y a aussi les évaluations internationales, PISA par exemple. Leur analyse fait souvent en France l'objet d'une exploitation à visée politique : le Pays y est moyennement classée, ce qui expose souvent les enseignants aux critiques à peine voilées d'une partie de la classe politique. Un regard beaucoup plus fin, tel celui porté par les sociologues Bodelot et Establet, montre surtout que la France se caractérise par un accroissement des inégalités et une accentuation du caractère élitiste du système éducatif. Pour remédier à ce problème, le thermomètre de l'évaluation ne suffit pas. Il faut aussi se pencher sur les pratiques, sur l'acte d'enseigner, sur les méthodes pédagogiques, sur les évolutions d'un métier en pleine mutation. Un vaste chantier.

PIERRE MAGNETTO



Les arts plastiques aussi

La question de l'évaluation n'est pas habituelle dans le domaine des arts plastiques. Comment en êtes-vous arrivée à vous la poser et à la poser aux enseignants ?

J.G. Je ne traite sans doute pas de la question de l'évaluation au sens où on l'entend habituellement. Ce qui interroge dans l'enseignement artistique, c'est le fait que les enseignants du premier degré se disent en majorité peu qualifiés, voire disqualifiés pour enseigner quelque chose de l'art et pour former à une pratique. La plupart d'entre eux invoquent de manière justifiée l'absence ou l'insuffisance de formation et, dans le même temps, un grand nombre développe l'idée très contestable de qualités innées qu'ils ne possèderaient pas personnellement. Ils prennent en charge de très jeunes enfants qui ont à découvrir le monde et qui ignorent encore ce qu'est l'art, et vont agir sans repères véritables et surtout avec la conviction d'être eux-mêmes en difficulté, pire, en échec. Cette question de l'évaluation ne se confond donc pas avec celle de la notation. C'est avant tout celle de l'évaluation de la possibilité et des conditions d'un enseignement artistique : quels contenus, quels objectifs et quelle progression pour un tel enseignement ? C'est aussi celle de la responsabilité que l'on sait peser sur soi au vu d'enjeux liés à ce qui façonne notre être et notre humanité.

« Qu'est ce qui de l'art s'enseigne à l'école ? » demandez-vous...

J.G. Il y a à identifier ce qui peut exister à l'école et dans quelles conditions pour l'enfant, l'enseignant, le parent et l'artiste. Il est également nécessaire de concevoir des dispositifs propices à un enseignement artistique et d'éva-



JOËLLE GONTHIER

Plasticienne et enseignante, elle participe aux universités d'automne du SNUipp depuis la première édition.

luer l'incidence de cet enseignement ciblé sur l'ensemble des apprentissages. Le résultat esthétique est trop souvent confondu avec l'évaluation. Les réalisations sont alors comparées en modèle initial donné à tous. De la distance entre le résultat plastique obtenu et le modèle, se concluent réussite, échec ou progrès. L'imitation et la ressemblance prévalent alors. Or, d'une part l'art ne se limite pas à de tels critères et d'autre part, en tous domaines, ce qui s'enseigne n'a pas toujours d'effet immédiat : l'enfant peut très bien ne pas avoir « réussi » en temps limité et cependant être capable de restituer plus tard, dans un autre contexte, à sa manière et en ses termes, un apprentissage amorcé pendant le cours. Il faut permettre à l'enfant de revenir sur sa réalisation afin de la modifier en laissant agir ce qu'il a appris, car la réalisation en

classe n'est ni une relique ni une œuvre, mais un matériau qui contribue à comprendre ce qu'il y a apprendre pour donner corps à ce que nous avons en tête. Plus qu'une œuvre de référence isolée, capable de décourager aussi bien les élèves que les enseignants en les confrontant à une impossibilité de résultat et à une rivalité qui n'a pas lieu d'être, c'est la démarche artistique qui doit servir d'appui. L'artiste porte un regard critique sur son œuvre : il opère un tri, il retravaille, il identifie les impasses et prolonge les pistes fertiles, nomme ce qu'il a fait, l'expose. Durant toute sa vie, il ne cesse d'étudier pour bâtir son œuvre. Bien que souvent en rupture avec l'école, il sait ce qu'apprendre signifie. Pourquoi ne pas user de son « art » pour apprendre aux élèves à construire un regard critique sur leur propre travail ? L'évaluation en tirerait

« L'ÉVALUATION DE LA POSSIBILITÉ ET DES CONDITIONS D'UN ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE. »

profit et pas seulement en art ! Il y a en effet à s'écarter d'une vision magique de la création ou de l'apprentissage qui éjecterait d'un champ à jamais quiconque subirait un premier échec ou des échecs répétés. L'enseignement artistique se réalise sur le long terme. L'instantanéité n'est pas de mise pour contribuer à la formation de la personne qui, durant un temps de la journée, est élève. De la complexité et de cette construction lente et exigeante, il n'y a pas à conclure l'impossibilité à enseigner quelque chose de l'art à l'école. Bien au contraire, la préparation à la vie demande d'explorer toutes les voies pour affronter de manière informée et créative toutes les situations.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAUDE GAUTHERON

Evaluation : mode d'emploi

DOSSIER

Quelles sont les comparaisons que l'on peut faire sur l'évaluation entre la France, l'Angleterre et la Suisse ?

X.P. Cette recherche repose sur une enquête exploratoire qualitative de deux ans. Et sur près d'une centaine d'entretiens. Elle fut menée avec Hélène Buisson-Fenet (Triangle, ENS Lyon) dans le cadre d'une recherche financée par le Centre Henri Aigueperse. Nous avons essayé de comparer les modalités d'évaluation des établissements en France, en Angleterre et en Suisse. En Angleterre, l'évaluation est systématique, elle est menée par une agence non gouvernementale qui a la responsabilité d'évaluer les établissements primaires et secondaires. Il s'agit d'une procédure très formelle, précise et institutionnalisée. A l'inverse, en Suisse où la responsabilité du système éducatif revient aux cantons, on s'est concentré sur deux cantons francophones, celui de Genève et du Valais. Là, il n'existe pas de procédure institutionnelle clairement mise en œuvre. Entre les deux, il y a la France qui est un cas intermédiaire puisque, lorsque l'on s'en tient aux textes, il est prévu qu'il y ait une évaluation du système éducatif à tous les échelons.

Quelles méthodes avez-vous employées et quels sont les premiers résultats des travaux que vous avez menés ?

X.P. L'idée était de se rendre sur place et de mener des entretiens. Car aujourd'hui, les comparaisons internationales disponibles s'en tiennent à une description des procédures formelles existantes et ne permettent pas de percer la réalité des pratiques. Nous souhaitons comprendre comment, de l'intérieur, les personnes vivaient ces procédures d'évalua-



XAVIER PONS

Maître de conférences à l'Université Paris-Est Créteil (UPEC) et chercheur associé à l'Observatoire sociologique du changement (OSC-Sciences-Po) Xavier Pons a mené pendant deux ans une étude sur les politiques d'évaluation des écoles dans trois pays européens. Dernières publications : *Évaluer l'action éducative* (PUF 2010) et *L'évaluation des politiques éducatives* (Que sais-je ? 2011).

tion. Ce qui a nous a intéressé, c'était de comprendre comment ces individus étaient interdépendants les uns des autres, qu'est ce qui fait que le jeu social se construit. En Angleterre, ce qui rend les acteurs interdépendants, c'est une procédure d'observation spécifique avec de nombreuses publications à destination du public du système éducatif, avec l'information des parents sur ce que va être très précisément la procédure d'évaluation des établissements. En Suisse, on n'en est qu'au début, et beaucoup d'acteurs interrogés critiquent la logique des palmarès par exemple. Du coup, ils se concentrent sur certains instruments, des évaluations standardisées très précises, et mettent en place des gardes fous pour que ces évalua-

tions ne soient pas rendues publiques. Dans ce cas, les interdépendances dépendent des formes spécifiques prises par ces instruments. En France, les pratiques sont irrégulières dans le temps et dans l'espace. Ce qui permet d'expliquer que telle opération va prendre puis s'arrêter, ce sont les identités professionnelles, c'est-à-dire la façon dont les acteurs définissent leur métier. Si, dans une académie, un certain nombre d'acteurs estiment que développer l'évaluation fait partie de leur métier alors peut-être que cela va prendre. Cela va dépendre du recteur, des inspecteurs, des chefs d'établissements. S'ils convergent, cela peut fonctionner mais seulement un temps puisqu'il n'y a pas le soutien de l'institution derrière.

« EN SUISSE ROMANDE, IL N'EXISTE PAS À CE JOUR DE PROCÉDURE RÉGULIÈRE D'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES. »

Quelle est la méthode d'évaluation qui prime en France ?

X.P. On a des travaux statistiques qui fournissent des indicateurs de performance des établissements. Mais très vite, les directeurs d'école ont refusé ces indicateurs. Et puis, on a des travaux plus qualitatifs menés par des équipes d'évaluateurs composées en majorité d'inspecteurs mais ces procédures sont très variables d'une académie à l'autre. Même si l'idée est toujours d'aller dans l'établissement, de recueillir des données, des observations, des entretiens.

Quelle analyse faites-vous des méthodes qui ont lieu en France ?

X.P. Malgré les efforts déployés par le ministère notamment à travers l'École Supérieure d'Éducation Nationale qui forme à Poitiers des promotions d'inspecteurs territoriaux et de chefs d'établissements, on n'a pas encore une vision stable de la méthode d'évaluation à privilégier. Ce n'est pas forcément mauvais, mais il n'y a pas de consensus. Dans l'ensemble, les acteurs ont une connaissance assez faible de ce qui se passe dans d'autres pays et dans d'autres académies, du coup chaque équipe d'évaluateur se confronte aux mêmes problèmes et réinvente, à chaque fois, les mêmes solutions... Alors que peut-être, avec un peu de cumulativité, de mémoire collective, on pourrait davantage progresser dans ces méthodologies et offrir d'autres réponses.

Trois pays évalués

L'évaluation des établissements scolaires s'organise de différentes façons d'un pays à l'autre et donne, du coup, lieu à des pratiques très contrastées. Exemples en Suisse, Angleterre et en France.



L'Angleterre, une organisation très hiérarchisée

En Angleterre, l'évaluation des établissements scolaires n'est pas à prendre à la légère. En effet depuis 1992, un texte de loi, l'« Education School Act » a créé une agence gouvernementale mais non ministérielle, l'OFSTED, qui a pour mission d'inspecter de manière périodique les établissements des 1^{er} et 2nd degrés. « Les équipes d'inspecteurs sont d'ailleurs recrutées par appels d'offre, ce qui dénote une organisation très spécifique qui ne laisse aucune place au hasard », note Xavier Pons, maître de conférences à l'Université Paris-Est Créteil (UPEC) qui a mené une recherche qualitative sur l'évaluation en France, Angleterre et Suisse. « Depuis 2009, il revient ainsi à trois entreprises privées de fournir à l'Ofsted des équipes d'inspecteurs par région ». Comment se passe l'évaluation ? Elle est établie selon un protocole standardisé, ajusté à chaque cycle d'inspection et doit déterminer si l'école fournit à ses élèves un niveau satisfaisant. Selon cette démarche, toutes les écoles sont visitées, un rapport est ensuite rendu public et transmis aux parents d'élèves. Le tout selon un protocole et une hiérarchie assez stricte. « Il faut savoir que dans certains cas, la procédure peut même conduire à la fermeture d'une école. Ce sont dans ce cas les inspecteurs de sa Majesté qui se rendent sur place et émettent un avis. Soit l'école peut se redresser à court terme, soit il est considéré que ce n'est pas le cas. L'affaire est alors transmise au doyen des inspecteurs de sa Majesté qui dirige l'Ofsted. A charge ensuite pour le secrétaire d'état chargé de l'éducation de décider si l'école sera fermée ou non. »

Suisse, la version light

Avec 26 cantons différents donc 26 façons différentes d'appréhender l'enseignement, l'exemple Suisse reste atypique. En Suisse Romande, notamment dans les cantons de Genève et du Valais, il n'existe pas à ce jour de procédure régulière d'évaluation des établissements scolaires. Reste que si pendant des décen-

nies, l'hétérogénéité des systèmes a primé, depuis 2000 les autorités tentent d'harmoniser au niveau confédéral, les dispositifs à l'œuvre. « A une époque, dans certains cantons, la rentrée scolaire se faisait au printemps, dans d'autres à l'automne, cela donne une idée de la variété des situations » relève Xavier Pons. La procédure HarmoS, actuellement en cours, tend à ce que les cantons se coordonnent et définissent ensemble le parcours scolaire et le schéma général du système. « En théorie cela n'a pas d'effet sur l'évaluation des établissements scolaires qui restent du ressort des cantons mais en pratique cela pose la question des directeurs d'écoles et de la façon dont ils pilotent les établissements ». En 2008-2009 à Genève, la réforme du primaire a entraîné la suppression des anciens inspecteurs. Un statut tout neuf de directeur d'école a été créé. L'idée étant dans la foulée d'accorder plus d'autonomie aux écoles. « Ce qui devrait à moyen terme poser la question des évaluations et de la façon dont elles sont menées » reprend Xavier Pons.

La France : un système intermédiaire

Cas à part, la France a vu se développer l'évaluation des établissements scolaires sans pour autant l'organiser de façon systématique. Plusieurs raisons à cela, « Il existe une zone de flou dans les textes officiels. Ces derniers évoquent l'évaluation sans jamais préciser la finalité, les concepts et les démarches attendues. Ce qui fait que le mot est aujourd'hui employé sans cadrage ». Pour Xavier Pons, il s'agit là d'une stratégie politique qui vise à entretenir les zones d'ombre, afin d'éviter des réponses syndicales trop violentes ». Et de noter que les situations en France s'avèrent très variables d'une académie et d'une période à l'autre. « Un exemple, à Créteil,

l'ancien recteur avait demandé une évaluation régulière des établissements par les inspecteurs. Un protocole a donc été réalisé. Au moment de son expérimentation, le syndicat des

personnels de direction de l'Education Nationale (le SNPDEN) a préféré arrêter le dispositif. Dans la foulée, c'est le recteur qui a changé et choisi de privilégier les évaluations d'enseignants à celles d'établissements ». Des pratiques irrégulières dues en partie, selon le chercheur, à une absence de clarté de la littérature scientifique sur le sujet et à une mauvaise prise compte du temps nécessaire aux évaluations. « C'est un temps long, de 4 à 5 ans alors que celui de la décision politique est beaucoup plus court ». La question institutionnelle est elle aussi évoquée. « Les écoles primaires sont la propriété des communes. Alors qui doit faire l'évaluation des écoles dans leur ensemble ? Ce seraient des experts de l'Etat qui interviendraient sur la politique communale. Il faudrait peut-être envisager des équipes pluralistes associant, inspecteurs, parents d'élèves, membres des collectivités... »

FABIENNE BERTHET

► VERS LE RISQUE

Est ce que l'évaluation des établissements permet aux acteurs d'enrichir leur culture professionnelle ou non ? C'est l'une des questions posées par Xavier Pons. « On demande aux inspecteurs territoriaux de faire de l'évaluation. Il n'est pas évident que cela se traduise pour eux par un enrichissement professionnel », évoque le maître de conférences. Et d'expliquer qu'en Angleterre la procédure très formalisée a pour effet que les inspecteurs, dans une application mécanique et très respectueuse peuvent être dépossédés de leur capacité de jugement. Quid de la France ? « Pour les inspecteurs territoriaux, passer par une logique d'évaluation, cela veut dire abandonner au moins en partie le fondement de leur expertise pour passer à une logique managériale qui consiste à évaluer la structure de l'établissement dans son ensemble. C'est la raison pour laquelle ils ont probablement du mal à entrer complètement dans ces dispositifs ». Selon Xavier Pons, il existe un risque pour les enseignants en passant à une organisation aussi stricte qu'en Angleterre.

**EVALUATION
D'ÉTABLISSEMENTS : UNE
LOGIQUE MANAGERIALE
DIVERSEMMENT MISE EN
ŒUVRE**



Maternelle

Professionnalité à haut potentiel

Les récentes velléités du ministère de classer précocement les élèves de 5 ans interviennent dans un contexte où la maternelle, déjà lourdement touchée par les suppressions de postes, est mise en cause dans ses finalités. Et pourtant, les enjeux de l'école maternelle sont fondamentaux.

Après les polémiques sur les couches ou les jardins d'éveil, l'épisode sur les évaluations à 5 ans met encore une fois la maternelle sur la sellette. Si le projet de repérage des difficultés d'apprentissage en grande section, dévoilé en octobre, a provoqué un tollé général dans la communauté éducative, c'est qu'il consistait à classer, dès la maternelle, les élèves en 3 catégories : « rien à signaler », « risque » et « haut risque »... Et malgré la rapide volte-face du ministre, les faits demeurent et les intentions inquiètent, légitimement. Car le choix d'une école où l'accueil peut se faire dans de bonnes conditions semble être abandonné, ce qui rend plus

que légitime la quête de reconnaissance de la professionnalité des enseignants de maternelle.

Une professionnalité qui intègre la spécificité du travail avec les jeunes enfants, comme le note Françoise Carraud expliquant qu'il existe un rapport trompeur entre « activité professionnelle et activité domestique ». Trompeur car à l'école ces gestes quotidiens - accueil, passage aux toilettes, etc. - relèvent de l'acte professionnel. Autant de gestes qui s'apprennent, se réélaborent en situation et qu'une formation initiale et continue de qualité devrait accompagner... Accueillir à l'école l'élève comme enfant donc, avec son histoire et sa langue : maternelle... C'est la démarche défendue par Françoise

Leclair pour qui « quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant ». Une démarche tout aussi profitable aux élèves francophones et qui permet d'impliquer les parents en instaurant une essentielle relation de confiance...

L'enjeu majeur du langage

Car la professionnalité s'enracine aussi dans le langage et la mise à distance par les mots... La médiation par la parole, dont est garant l'enseignant, permet à l'enfant de devenir élève, de dépasser ses affects et la communication non verbale pour se consacrer à des activités qui vont l'élever à l'abstraction, lui faire accepter d'autres temporalités et lui donner la possibilité d'agir sur le monde. Un enjeu majeur donc, et particulièrement prégnant dans les activités de lecture et de compréhension d'albums comme le souligne Véronique Boiron pour qui les échanges langagiers « offrent la possibilité de comprendre ce que le texte ne dit pas explicitement ». La maternelle, lieu privilégié de socialisation, souffre actuellement de choix qui nient précisément ses spécificités. Un lieu où les enseignants continuent de se donner les moyens de respecter le rythme, le bien-être et le temps spécifique du développement du jeune enfant.

VINCENT MARTINEZ

Langues

Dès le plus jeune âge

Apprendre l'anglais en maternelle : les annonces de Luc Chatel témoignent de la demande sociale en matière d'apprentissage des langues. Mais il existe une alternative au tout anglais qui s'installe progressivement à l'école primaire. Prendre en compte les langues des enfants d'origine étrangère, donner à entendre un large éventail de langues... Françoise Leclaire défend l'idée de développer une compétence plurilingue et pluriculturelle dès le plus jeune âge pour prévenir l'échec scolaire.



▶ EVEIL AUX LANGUES EN MATERNELLE

Moi j'aime parler les langues du monde entier » : A l'école maternelle Mauboussin du Mans La compagne d'Henri Dès a une traduction concrète. Dans la classe de moyens grands de Laurence Di Stasio, on entend tour à tour du tchétchéne, de l'arménien, de l'anglais, de l'italien, du turc, du chinois, du japonais, du malgache... La maîtresse propose en effet tout au long de l'année à ses petits élèves un travail spécifique sur l'éveil aux langues. Les objectifs sont multiples : s'ouvrir à l'altérité en découvrant que tout le monde ne parle pas français, éduquer l'oreille en écoutant le plus de sons possibles mais aussi faciliter l'in-

tégration des élèves d'origine étrangère qui fréquentent chaque année la classe de Laurence. Pour cela l'enseignante utilise des supports variés mais toujours en prise directe avec la réalité quotidienne des enfants ou avec l'imaginaire qui leur est familier. Un matin, les enfants découvrent le doudou de la classe tout sale. La séance de toilette nécessaire va fournir l'occasion à la maîtresse et à ses élèves de nommer de façon précise toutes les parties du corps. Les familles étrangères seront ensuite invitées à compléter un schéma vierge par les mots de la langue parlée chez eux. Des mots prononcés et répétés en classe auxquels tous les enfants pourront associer facilement un sens. Pour Lau-

rence, « Les enfants d'origine étrangère y trouvent une valorisation. Leurs difficultés de langage et leurs erreurs sont mieux comprises et acceptées par les autres élèves. De plus, les familles à qui on a demandé des choses ont un contact facilité avec l'école ». D'autres séquences ont lieu en présence d'assistants étrangers. La maîtresse lit à deux voix un conte traditionnel en compagnie d'une étudiante américaine ; une jeune finlandaise vient commenter des images (en finnois) sur la vie des enfants en Finlande... Ici, l'approche culturelle et la découverte de langues inconnues sont proposées comme des préalables à l'entrée dans les apprentissages linguistiques proprement dits.



« Faire entrer toutes les langues dans la classe »

Que pensez-vous de la prédominance de l'anglais à l'école primaire ?

F.L. A chaque époque une langue a été hégémonique. Le Français a eu ce rôle de « franca lingua » au XVIII^e, liée à la puissance du pays et à une fonction de domination économique et culturelle. On entend souvent dire que l'anglais est bien suffisant parce qu'il serait universel et permettrait d'assurer à lui seul un réseau commun d'échanges. Au-delà de cette conception utilitaire se dessinent d'autres valeurs plus idéologiques ayant trait au « rêve américain ». L'Education Nationale renforce ces phénomènes en limitant l'offre à une ou deux langues (dominantes) et participe à la dévalorisation des langues qui ne sont pas enseignées. Cette vision « mono » de l'enseignement des langues est contradictoire avec le socle commun qui parle des « compétences clés pour l'apprentissage tout au long de sa vie ». A contrario, une démarche pluri-linguistique qui permet de confronter les enfants à la diversité des langues et des cultures trouve tout à fait sa place dès l'école maternelle. Elle favorise l'ouverture, la curiosité mais permet aussi de créer un rapport distancié aux langues. Les compétences méta-linguistiques et méta-cognitives ainsi développées sont les mêmes que celles que l'enfant doit mettre en œuvre pour étudier sa langue maternelle.

Le bilinguisme est pour beaucoup d'enfants un plus dans le parcours scolaire. Il devient souvent un handicap pour les enfants d'origine étrangère. Comment l'expliquez-vous ?

F.L. On en revient à la valorisation ou à la dépréciation des langues et cultures. Renoncer à sa langue, c'est abandonner sa culture et



FRANÇOISE LECLAIRE

Françoise Leclaire est professeure d'école, rééducatrice en psycho-pédagogie. Elle travaille au sein du CREN (Centre de Recherches en Education de Nantes) et est membre de l'association EDILIC (Education et diversité culturelle). Elle a publié notamment *L'anglais et le plurilinguisme* (L'Harmattan).

empêcher l'enfant de s'inscrire dans sa lignée. Quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant. Il est frappant de constater par exemple que la plupart des enfants arabophones ne se considèrent pas bilingues, contrairement aux enfants migrants de langues valorisées. Cela est encouragé par certains enseignants et orthophonistes qui restent convaincus que les inférences entre langues sont négatives et que la langue de la maison est un obstacle à l'apprentissage du français. L'enfant va perdre ainsi les « contenus culturels » véhiculés implicitement par la langue. Les conséquences sont lourdes : le mutisme sélectif des enfants migrants est un fait connu, on sait moins qu'il existe une fréquence accrue de

troubles de la lignée autistique chez les enfants nés d'une famille de parents migrants. Pourtant les études montrent clairement qu'à niveau socio-culturel égal le bilinguisme est un atout important : les résultats aux test de QI sont meilleurs et l'acquisition du langage se fait au même rythme. La conscience méta-linguistique supérieure qui s'acquiert déborde sur les domaines non-linguistiques et l'ensemble des apprentissages.

Comment prendre en compte à l'école la langue et la culture d'origine de ces enfants ?

F.L. En faisant entrer les langues, toutes les langues, dans la classe. En considérant qu'une langue

« UNE DÉMARCHÉ PLURI-LINGUISTIQUE QUI PERMET DE CONFRONTER LES ENFANTS À LA DIVERSITÉ DES LANGUES »

vivante quelle qu'elle soit est une richesse à exploiter. Pour l'enfant, l'établissement d'un rapport non conflictuel entre deux langues ne peut se faire que si l'école accepte de prendre en compte et de reconnaître la langue parlée à la maison. Travailler sur les « bonjours de la classe », écouter une histoire en langue inconnue sont des activités propices à développer les compétences visées et ce pour tous les élèves même les plus jeunes. On peut ainsi impliquer les parents dans la vie de l'école et valoriser les langues indépendamment de leur statut. Tout enseignant peut s'engager dans ce travail, sans être expert en langues.

Quelles activités l'enseignant doit-il proposer pour développer la compétence plurilingue tout au long de la scolarité primaire ?

F.L. L'idée est de se situer dans une approche comparative des langues qui permette de faire du lien entre différents apprentissages linguistiques. Par exemple, on peut mettre en comparaison différentes versions du chaperon rouge. En faisant entendre un dialogue bilingue entre le loup et la grand-mère, on permet aux enfants de mettre en œuvre des stratégies de compréhension. Les enfants construisent facilement du sens et dans un deuxième temps, l'enseignant peut les amener à sortir des éléments de structure de la langue.

PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL

Jeunes enfants

Un travail spécifique

Françoise Carraud s'intéresse aux questions liées à l'enfance, au travail quotidien des enseignants de maternelle, mais aussi à celui des enseignants de collège, aux différentes manières de durer dans le métier comme à la construction de la professionnalité des nouveaux professeurs d'école.



▶ FAIRE TOURNER LA RONDE DES ADULTES

Une des spécificités du travail en école maternelle est le duo ATSEM/enseignants. Deux adultes présents dans une classe au quotidien, même si ce n'est pas à temps plein, suppose l'habitude pour l'enseignant d'un regard posé sur son travail et une collaboration. Pour Françoise Carraud, le nombre important d'adultes intervenants dans les écoles maternelles est de nature à aider la gestion de la complexité du travail mais aussi à renforcer la difficulté au travail. Les

ATSEM, les animateurs du périscolaire... ont des statuts, des formations, des employeurs, des légitimités, des horaires, des objectifs de travail différents. Comment fabriquer du lien ? D'après Françoise Carraud il manque un maillon dans la chaîne professionnelle pour faire « travailler ensemble toutes ces personnes, faire vivre un collectif, considérer chacun comme un professionnel ». Autres partenaires incontournables à l'école maternelle, les parents. Les enseignants en sont proches, les voyant prati-

quement chaque jour dans leurs classes. Françoise Carraud constate « qu'ils ont beaucoup d'affects à gérer étant confrontés à l'ambivalence des parents à la fois attachés au bien être de leur petit enfant et à des demandes en termes d'apprentissages. » Elle parle aussi de « porosité, de frontière moins étanche qu'avant entre le domestique et le scolaire ». Surtout, ne pas perdre le fameux « doudou » auquel tout le monde s'attache finalement...



« L'enseignant exerce aussi son métier quand il lace les chaussures »

Quand on parle de la spécificité du travail avec de jeunes enfants, de quels enfants s'agit-il ?

F.C. Tous les enfants de la maternelle sont concernés et même ceux du CP. Travailler avec ces enfants nécessite des ajustements permanents. De plus, les jeunes enfants ne sont pas identifiés de la même manière dans les familles, à la crèche, à l'école : ils peuvent être vus comme des bébés ou au contraire comme des grands selon les situations. Une des difficultés de l'école est d'intégrer tous ces enfants si différents entre 2 et 6 ans et de prendre en compte les écarts. En observant le travail de l'ensemble des professionnels des écoles maternelles, j'ai pu constater à quel point ils savent faire cela. Ils sont sensibles au fait d'adapter l'organisation générale de l'école.

Le travail des enseignants de maternelle doit-il être spécifique au regard des besoins particuliers des jeunes enfants ?

F.C. Je ne cherche pas à savoir si le travail doit s'adapter, ou s'améliorer, pour répondre au mieux à tel ou tel besoin. Mon approche n'est pas normative mais plutôt compréhensive et pragmatique dans le cadre du travail ordinaire des enseignants. Je m'intéresse à connaître ce travail, à comprendre ce que font tous les adultes de l'école maternelle, pas seulement les enseignants, avec les jeunes enfants, au quotidien.

Comment font-ils ?

F.C. Ils ont des gestes d'ajustements extrêmement fins. Plus qu'à l'école élémentaire, les enseignants de maternelle doivent sécuriser les enfants tout en ayant à favoriser leur développement cognitif, affectif, moteur. Ils utilisent pour cela une grande



FRANÇOISE CARRAUD

Françoise Carraud est maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Ispef (Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation), université Lyon 2. Elle mène actuellement des recherches dans l'axe professionnalité du laboratoire Éducation, cultures et politiques (EAM ECP n° 4571). Auparavant, elle avait elle-même enseigné en maternelle pendant 20 ans en ZEP avant de devenir une spécialiste de l'éducation prioritaire comme chargée d'études à l'INRP au Centre Alain Savary.

palette d'activités et de gestes professionnels spécifiques à leur égard. Ils savent prendre en compte les transitions délicates voire difficiles entre les moments d'accueil individuels, du groupe, le matin, tout au long de la journée (récréation, regroupements...) et les moments centrés sur des objectifs d'apprentissages. Ils usent d'une grande finesse du travail dans ces articulations répondant ainsi aux besoins des plus jeunes. Cette attention à prendre soin de

« UNE EXPERTISE QUASI INTUITIVE DES DIMENSIONS CACHÉES DE LEUR TRAVAIL. »

la personne de l'enfant toute entière fait partie intégrante du travail d'un professionnel de la petite enfance y compris d'un enseignant. Pour faire référence à la polémique lancée par Xavier Darcos sur « les couches », il est bon de rappeler que simplement « changer un enfant » dans le cadre d'une institution, qui peut être l'école, n'est pas une activité domestique mais bien un geste professionnel. Ce professionnalisme est peu reconnu, par la chaîne hiérarchique notamment, souvent polarisée sur les apprentissages scolaires proprement dits. L'enseignant exerce aussi son métier quand il lace les chaussures, présente un goûter aux enfants... J'appelle cela les dimensions cachées du travail.

Est-ce que cette expertise peut être gênée par une évolution de l'école maternelle vers plus de programmes, plus d'évaluations, moins de formation ?

F.C. Cela est effectivement plus difficile pour les enseignants qui sont de plus en plus sollicités voire sommés de rendre des comptes par rapport à des apprentissages très scolaires. Les débutants dans le métier ne vont pas percevoir que les enfants ne comprennent pas les transitions entre les apprentissages informels et scolaires. Pour autant, les professionnels de l'école acquièrent une expertise quasi intuitive des dimensions cachées de leur travail.

Ils doivent exercer leurs savoirs, faire avec des contraintes qui tendent à s'accroître et qui touchent des domaines aussi variés que l'organisation du temps scolaire, la nature des lieux, les injonctions ministérielles, les demandes des parents, la présence ou non d'une ATSEM, le nombre d'élèves dans la classe, la présence d'enfants handicapés, les caractéristiques sociales des élèves... Pour dépasser ces contraintes ils mobilisent et développent des ressources professionnelles mais aussi personnelles : leur expérience, leur formation, le collectif, le fait d'échanger à plusieurs par des réunions formelles et informelles, leur énergie, leurs valeurs, leur éthique, leurs connaissances... Parfois ces contraintes les empêchent de réaliser leur travail comme ils le souhaiteraient, c'est toute la dimension du travail empêché qui est une réelle source de difficulté pour beaucoup de professionnels de l'école aujourd'hui.

PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENCE CHARTIER

Littérature

Lire en classe

ATELIER
LITTÉRAIRE

Pour mieux comprendre ce qui se joue dans les classes de petite, moyenne et grande sections, au cours des lectures de récits écrits et illustrés d'albums, Véronique Boiron montre le rôle fondamental des maîtres notamment dans le choix des livres, les manières de lire, les activités proposées et la progressivité des lectures.



► UNE SÉANCE À LA LOUPE

Avant de commencer une séance de lecture, l'enseignant explique à ses élèves pourquoi il a choisi cette histoire, ce qui lui a plu ou ne lui a pas plu mais qui peut plaire aux enfants. « C'est un fait avéré, au départ les enfants vont penser comme leur maître. Puis petit à petit, ils vont s'autoriser à penser différemment, ils vont construire une pensée autonome et exprimer des impressions, ressentis, des expériences de lecture singulières », évoque Véronique Boiron, maître de conférences en sciences du Langage.

« L'enseignant doit s'engager en tant que lecteur expert et faire entendre très clairement les raisons de ses choix ». Il doit exister aussi un travail conséquent sur les images. « Celles-ci peuvent être montrées avant ou après la lecture, elles peuvent aussi être montrées pendant la lecture mais dans ce cas, elles ne doivent pas entraver une lecture fluide du texte ». Ce sont d'ailleurs les relations texte-images qui indiquent aussi quelle modalité de lecture convient. « A certains moments, on pourra opter pour une séance rythmée notamment si c'est une lecture qui res-

semble à une histoire que les élèves connaissent déjà ou issue d'une collection dont ils ont déjà lu des œuvres, l'enseignant peut alors laisser les enfants exprimer spontanément leurs impressions, laisser émerger les réflexions. A d'autres, quand la lecture a pour objectif l'enseignement de la compréhension de l'histoire, il ne faudra pas hésiter pas à reformuler les significations, à formuler des questions qui indiquent aux élèves les enjeux fondamentaux du récit et des relations entre le texte et l'image ».



« La lecture magistrale est une lecture experte »

Comment s'effectue l'apprentissage et la compréhension de la littérature pour les élèves du Cycle 1 ?

V. B. Il me semble que l'on peut mettre en avant 4 éléments fondamentaux. Le premier est la lecture magistrale à voix haute qui donne accès au texte et qui, dans le même temps, donne surtout à entendre aux tout jeunes élèves la compréhension de l'histoire que l'enseignant a lui-même élaborée. C'est en cela, que la lecture magistrale est une lecture experte. A travers des manières de lire, il s'agit d'aider les élèves non seulement à repérer les différents personnages mais aussi à saisir les enjeux des actions. Cela permet aux élèves apprentis lecteurs d'avoir accès à la propre compréhension de l'enseignant des actions, des sentiments, de la pensée des personnages qui restent souvent implicites dans les histoires pour enfants. Les élèves peuvent prendre appui sur les lectures expertes proposées tout au long des trois années de maternelle pour construire progressivement leur activité singulière de lecture (comprendre et interpréter). Deuxième point essentiel, les échanges langagiers qui précèdent, accompagnent et/ou prolongent la lecture offrent, eux, la possibilité de comprendre ce que le texte ne dit pas explicitement. Au cours de ces échanges, il s'agit d'aider également les élèves à s'orienter dans les images, à en construire les significations. En classe, l'activité langagière collective est sollicitée à propos d'un récit, d'un album, d'un conte. Pour ce faire, il faut questionner, reformuler, commenter et développer les propositions des élèves. Les questions, les commentaires, les reformulations, les discours de l'enseignant leur indiquent qu'il est nécessaire de convoquer des savoirs du



VÉRONIQUE BOIRON

Maitre de conférences en sciences du langage à l'IUFM d'Aquitaine, Université Bordeaux 4, Véronique Boiron intervient sur l'appréhension et la compréhension de la littérature de jeunesse à l'école maternelle. Elle a publié récemment *Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : caractéristiques d'une expertise en actes, Quelles compétences professionnelles pour favoriser la lecture d'albums de littérature de jeunesse en maternelle ?* et *Développement du langage et de la pensée à l'école primaire : éléments de réflexion sur leurs interactions et leurs enjeux*.

monde, des savoirs littéraires des expériences pour comprendre, saisir les significations, interpréter les non-dits... C'est un enjeu fondamental de l'école qui, seule, permet de parler-penser tous ensemble pour que chacun comprenne mieux, davantage, autrement. Le troisième point concerne les différentes modalités de lecture, c'est-à-dire les résumés de l'histoire que l'enseignant peut proposer avant la lecture, le fait de la raconter et de la lire plusieurs fois : autant de moyens de permettre aux apprentis lecteurs des cycles 1 et 2 de construire progressivement les significations, de les stabiliser et de mobiliser les connaissances nécessaires. Enfin, et c'est le qua-

trième point, il semble important de proposer différents dispositifs de lecture (duelle, en petits groupes de 4 à 6 élèves, collective). Ainsi, mis en place avant la lecture collective, ces dispositifs permettent aux élèves d'anticiper le déroulement des événements, d'expliquer, de répondre aux questions et ce faisant, leur permet d'aider aussi ceux qui entendent l'histoire pour la première fois. Cela facilite la gestion d'une lecture collective qui ne permet pas toujours la prise de parole de chacun des élèves.

Qu'est ce qui se joue pour ces élèves ?

V. B. Il existe deux enjeux essentiels. La lecture collective permet

« PARLER- PENSER TOUS ENSEMBLE POUR QUE CHACUN COMPRENNE MIEUX, DAVANTAGE, AUTREMENT... »

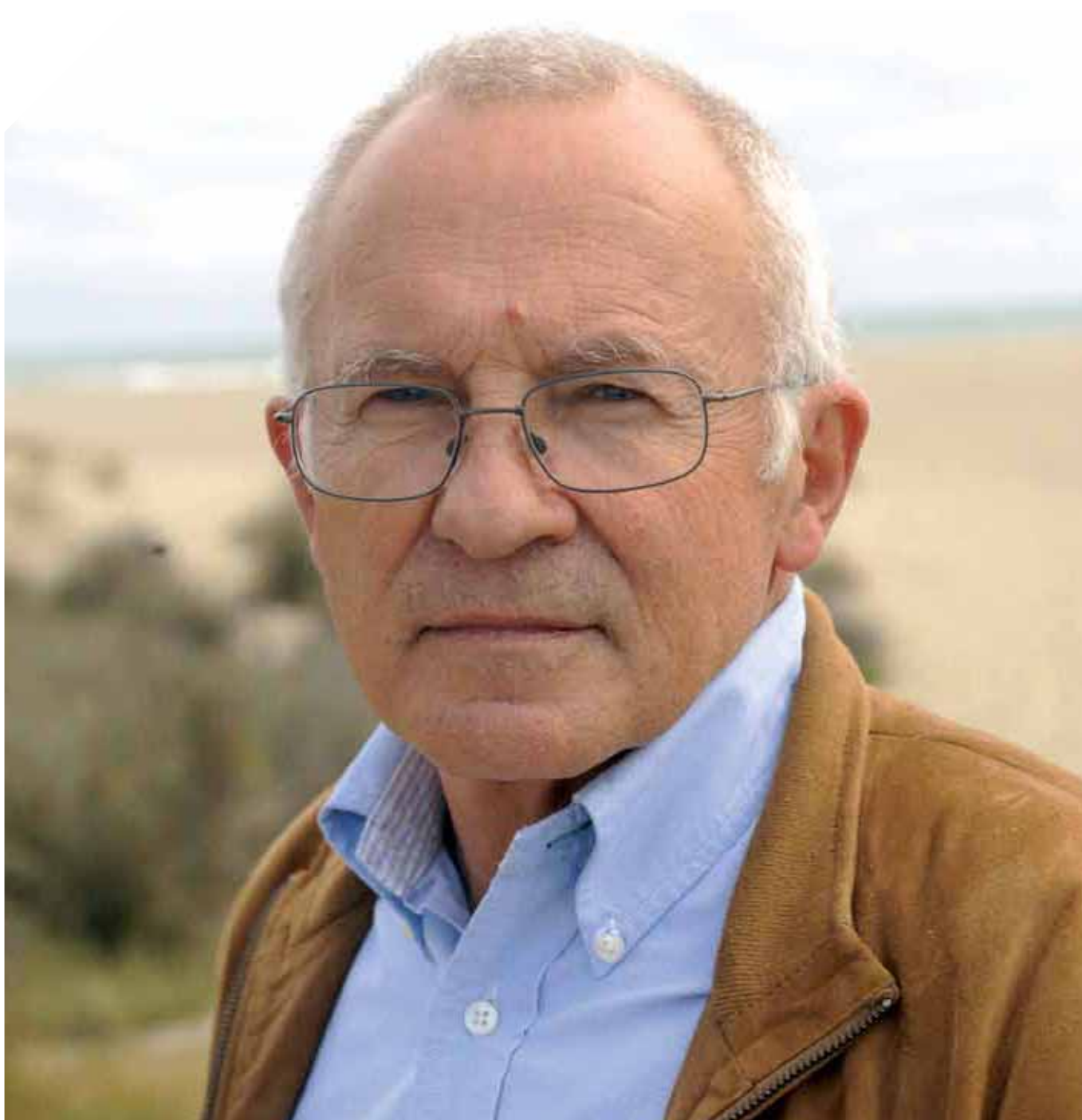
tout d'abord de mutualiser les savoirs, les expériences, les savoir-faire des élèves. Elle facilite ensuite l'appropriation de pratiques socio-culturelles et langagières (critiques, débats, interviews...) qui consistent à échanger à propos d'un objet culturel partagé (films, oeuvres littéraires, œuvres d'art...). Les lectures permettent alors aux élèves de se retrouver autour de cette œuvre et d'échanger différents points de vue, de les argumenter. C'est une pratique sociale que l'enfant va peu à peu s'approprier et va convoquer tout au long de sa scolarité et de sa vie d'adulte.

Quels conseils peut-on donner à un enseignant ?

V. B. Il est fondamental de prendre le temps de stabiliser les significations des histoires pour tous les élèves (raconter et lire plusieurs fois les mêmes albums), d'inscrire les lectures dans une progression annuelle et dans le cycle en ciblant des objectifs précis. Cela permet de construire le récit, de mettre en place la notion de personnage, de faire les liens entre expériences vécues et expériences fictives. Il importe également d'enseigner la compréhension des images tout autant que celle des histoires. Ensuite, pour chaque niveau de classe, se donner des critères de choix qui prennent en compte le développement du jeune enfant, ce qu'il sait déjà ou pas encore.

PROPOS RECUEILLIS PAR FABIENNE BERTHET

Le sociologue François Dubet, professeur à l'université de Bordeaux intervient à l'université d'automne du SNUipp dans une conférence intitulée « que doit offrir l'école ? ». L'occasion de montrer qu'il existe des solutions pour infléchir le système.





« L'école génère un système inégalitaire »

Comment est considéré aujourd'hui chaque cycle de formation en France ?

F. D. Jusqu'aux années 1960, chaque cycle de formation était considéré comme sa propre fin. L'écrasante majorité des élèves entrait à l'école élémentaire et la moitié d'entre eux en sortait à 12 ou 14 ans armés du certificat d'étude. Donc la scolarité primaire n'était pas pensée comme la première étape d'une scolarité longue à l'exception de la minorité qui irait au collège ou au lycée. Ce système peut être considéré comme très injuste parce que, dès le départ, la carrière scolaire des élèves est fixée par leur origine sociale, à l'exception des boursiers méritants et vertueux qui deviendront souvent enseignants. La massification, c'est-à-dire le fait que l'écrasante majorité des élèves est destinée à de longues études, a changé la conception des cycles : chaque cycle est alors considéré comme la pro-

« SANS QU'ON SE L'AVOUE VRAIMENT, C'EST L'EXCELLENCE SCOLAIRE LA PLUS HAUTE QUI FIXE LA NORME. »

FRANÇOIS DUBET

Sociologue, professeur à l'université Bordeaux Segalen, Centre Emile-Durkheim (UMR 5116 CNRS), Directeur d'études à l'EHESS Paris, CADIS (UMR 8039 CNRS), François Dubet est l'auteur de nombreux ouvrages consacrés à la marginalité juvénile, à l'école et aux institutions et a dirigé l'élaboration du rapport *Le Collège de l'an 2000*. Il a récemment publié *Les places et les chances au Seuil*, 2010, *Les sociétés et leurs écoles. Emprise du diplôme et cohésion sociale* avec Marie Duru-Bellat et Antoine Vérétoit, au Seuil, 2010 et *À quoi sert vraiment un sociologue ?* aux éditions Armand Colin, cette année.

pédeutique du cycle suivant : la maternelle prépare à la grande école qui prépare au collège, qui prépare au lycée qui prépare aux classes préparatoires.... Ce progrès démocratique n'est pas sans avoir des conséquences pédagogiques.

Justement, quels sont les inconvénients de ce dispositif ?

F. D. Quand chaque cycle prépare le suivant, les objectifs sont fixés par l'aval, la répétition est du temps perdu, les programmes sont ambitieux puisque chaque point du programme prépare le suivant... En fait, les élèves sont pris dans une sorte de course où il ne faut pas se laisser distancer par le peloton, où on pense qu'il faut identifier précocement ceux

qui auront du mal, où les plus rapides veulent sauter des classes pendant que les autres redoublent. On voit bien que l'école maternelle risque d'être une école préparatoire à l'école élémentaire plus qu'une école enfantine. Dès lors, et sans qu'on se l'avoue vraiment, c'est l'excellence scolaire la plus haute qui fixe la norme, même si les élus de cette excellence seront peu nombreux.

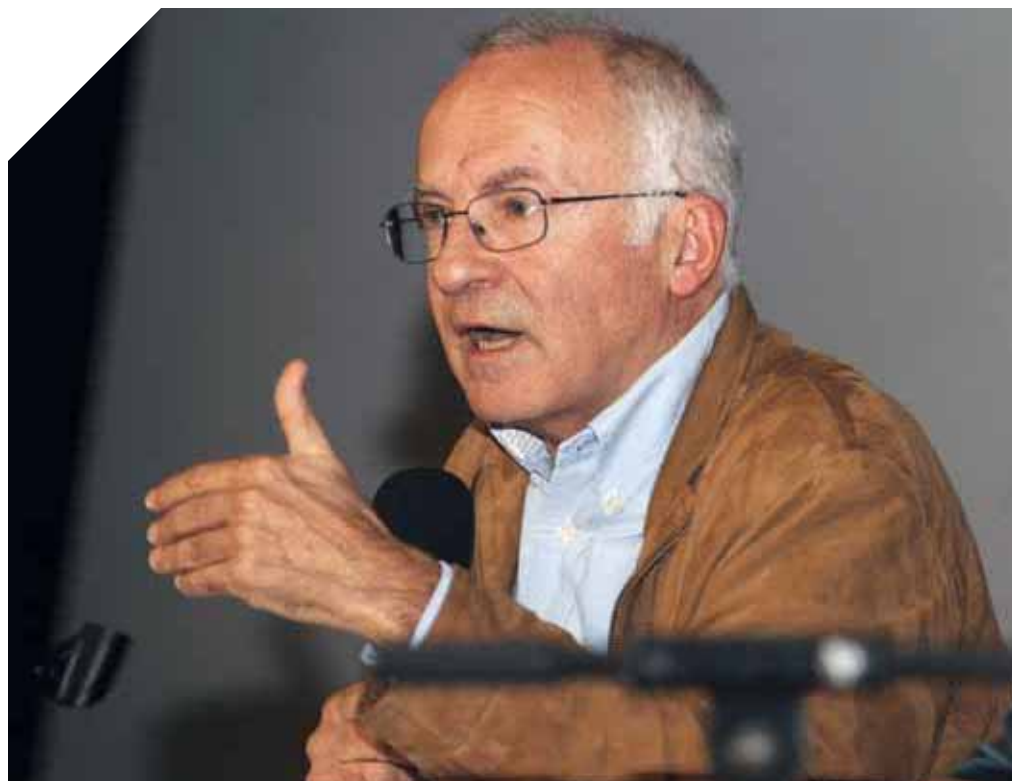
Vous évoquez un mécanisme d'échec relatif ? Pouvez-vous développer ce constat ? Comment et pourquoi ce système est-il considéré comme inégalitaire ?

F. D. Dès que la norme cachée, mais c'est la plus efficace, est fixée par le cycle suivant, les

« TOUT LE SYSTÈME S'ORGANISE POUR CRÉER CES PETITES DIFFÉRENCES SCOLAIRES QUI DEVIENDRONT DE GRANDES DIFFÉRENCES SOCIALES. »

élèves se hiérarchisent naturellement en fonction de cet idéal que fort peu atteindront de fait. Quand tout le monde va à l'école longtemps, la valeur d'un diplôme tient à sa rareté relative et à ce qui le distingue des autres. Prenons un exemple très simple : quand près de 70% d'une classe d'âge obtient le baccalauréat -ce qui me semble bon-, il se crée un double phénomène. D'une part, ceux qui n'ont pas le bac sont « handicapés » et stigmatisés. D'autre part ce qui compte n'est pas le bac en soi, mais le type de bac que l'on obtient, la filière et la mention. Les classes moyennes savent bien qu'un « vrai bac » c'est un bac S avec mention. Alors, tout le système s'organise pour créer ces petites différences scolaires qui deviendront de grandes différences sociales : choix des filières, des langues, des matières optionnelles, classes européennes.... Et l'on voit déjà que l'école élémentaire

« RENVERSER LES PRIORITÉS AU PROFIT DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ET DU COLLÈGE. »



est touchée par ce mécanisme selon lequel tout le monde est « relativement » en échec dès lors qu'il n'est pas aussi bon que le système le suppose. Au bout du compte nous débouchons sur une orientation par l'échec selon laquelle ce sont moins mes compétences que mes incompétences relatives qui déterminent mes choix. Et en bas du système, il n'y a aucun choix.

Un des effets les plus spectaculaires de ce changement est le choix de l'établissement. Il ne sert à rien de condamner les « parents consommateurs » parce qu'il est rationnel et pas forcément cynique de choisir la meilleure école. D'ailleurs les enseignants qui sont aussi des parents se conduisent de la même manière. Le problème vient de ce que ces choix individuels aggravent les inégalités sociales puisque les bons élèves se regroupent, et les moins bons aussi, et nous savons que ces regroupements accentuent les inégalités de performances, qui à leur tour, accentuent les inégalités sociale... C'est la somme de tous ces mécanismes et de bien d'autres encore qui explique notre déception : la massification a élargi l'accès aux études sans réduire sensiblement les inégalités scolaires. Déception d'autant plus grande que l'école française apparaît exceptionnel-

lement inégalitaire par rapport à l'amplitude des inégalités sociales car des pays comparables ont plus d'inégalités sociales et moins d'inégalités scolaires que la France. Sur ce point au moins les enquêtes internationales sont utiles parce qu'elles nous empêchent de nous raconter des histoires.

Quelles solutions préconisez-vous pour infléchir le système ?

F. D. Il me semble que l'on doit renverser les priorités au profit de l'école élémentaire et du collège parce que ce sont les écoles de tous et parce que les inégalités scolaires se cristallisent là. Il faut donc des moyens mais on doit avoir le courage de dire que les moyens ne servent à rien si c'est faire plus ce qui fonctionne déjà mal. Alors que le collège était accroché au lycée, il doit être accroché à l'école élémentaire afin d'établir une plus grande continuité des programmes et des méthodes. L'école obligatoire et commune doit être plus intégrée et moins sélective qu'elle ne l'est avec son obsession des notes et des classements.

PROPOS RECUEILLIS PAR FABIENNE BERTHET

► DES PRIORITÉS POUR REMETTRE L'ÉCOLE D'APLOMB !

Pour François Dubet, la priorité est aussi celle de la formation des enseignants. « Je sais que cette critique peut être mal comprise, mais les enseignants français ne sont pas assez « professionnels » quand on les compare à bien des collègues étrangers dont la formation académique n'est pas supérieure, mais dont la formation pédagogique est incontestablement meilleure. Et le chercheur d'évoquer le fait que près de 25% des élèves quittent l'école élémentaire avec de graves difficultés, ce qui met la qualité de l'enseignement en cause. Il revient aussi sur les aspects « aberrants » de la réforme Darcos en termes de calendrier scolaire et de soutien aux élèves les plus faibles. « On doit se souvenir du fait qu'une école plus juste est d'abord une école plus efficace, une école qui sait lutter contre l'échec massif ».

Le second grand axe de changement qui s'imposerait selon François Dubet concerne les inégalités entre établissements. « La manière la plus efficace de préserver une certaine mixité sociale et scolaire est de consacrer de très grands efforts aux établissements les plus faibles afin que les familles, y compris les familles défavorisées, n'aient pas de bonnes raisons de les fuir. Là aussi, il est question de moyens, mais pas seulement. Les procédures d'affectation des enseignants, la stabilité des équipes, l'aide au travail efficace, l'intégration des écoles dans leur environnement, la mobilisation des parents... ne devraient pas relever de la seule bonne volonté, par définition aléatoire, des enseignants.

Enfin, le chercheur évoque une école française « pas assez accueillante ». « C'est l'école du stress et de l'angoisse, de la peur d'échouer et de se déclasser. Nous savons que ni les élèves, ni les enseignants ne s'y sentent bien accueillis. Or, une école accueillante, une école dans laquelle les élèves se sentent bien et dans laquelle les parents ont confiance n'est pas forcément moins inégalitaire, mais elle est certainement moins injuste puisqu'elle traite bien tous les élèves, y compris les plus faibles qui ne devraient pas sortir de l'école humiliés, hostiles et dépourvus de la moindre confiance en eux. Je suis certain que les enseignants auraient tout à gagner à ces changements. Leur travail serait peut-être plus long, mais il serait certainement moins lourd ».



Droits des enfants et inégalités

Il y a le droit à l'éducation pour tous les enfants, le droit à la santé, au logement, à la protection contre les violences, et puis il y a l'effectivité de la mise en œuvre de ces droits et là, c'est une autre histoire que l'école ne peut écrire à elle seule.

En France, le droit des enfants à aller à l'école est respecté, l'école primaire scolarise tous les enfants. Mais qu'en est-il de l'effectivité de ce droit ? En d'autres termes, le système éducatif français met-il tout en place pour pouvoir répondre aux besoins de tous les enfants ? Permet-il de pallier les inégalités face à l'école ? On peut aussi se demander où en sont les droits des enfants en matière de logement, de santé, de protection contre la violence... Si l'on en croit les statistiques nationales (lire p.72), le chemin est encore long.

Au sein de l'institution scolaire, les moyens mis en œuvre pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et sans commune mesure avec la diversité des publics accueillis. Nouveaux arrivants migrants, élèves en situation de handicap, pauvreté, etc., les réponses institutionnelles se résument à une politique d'éducation prioritaire en berne, des postes RASED, CLIN,

CASNAV... dont le nombre est en chute libre, une médecine scolaire sous-dotée et une formation en peau de chagrin. Et pourtant l'école se veut « inclusive » ce qui supposerait que « le système lui-même adapte son organisation, sa pédagogie, ses rythmes, dans tout ce qui fait la vie dans et autour de l'école » aux enfants qu'elles accueille, comme l'explique Philippe Miet de l'Association des paralysés de France. Une autre conception de l'éducation qui manifestement n'est pas celle du gouvernement dont la politique entérine plutôt l'idée que l'institution a renoncé à l'objectif de démocratisation et de réussite de tous les élèves.

Une situation d'autant plus regrettable que les enjeux de cette scolarisation dépassent de loin les simples portes de l'école. La demande de droit à l'éducation est une motivation considérable dans les stratégies de migration explique François Giraud, psychologue clinicien. Il précise :

« on peut presque dire que l'on migre pour que les enfants aillent à l'école, soient en bonne santé, soient soignés ».

L'école ne peut pas tout

Au sein de la classe, les enseignants peinent à trouver des réponses adaptées faute d'informations sur les spécificités des publics, faute d'aides. Le rôle des familles dans les apprentissages est par exemple une donnée essentielle mais comment faire ? Pierre Périer, explique les malentendus par le fait que souvent « l'école domine culturellement les familles des milieux populaires qui se mettent alors en retrait au niveau de la langue et de l'expression ». Il propose par exemple « d'introduire un tiers qui permettra de désindividualiser les relations, d'inscrire les parents dans un réseau et leur donner les moyens d'agir collectivement » (lire p.75). Concernant les questions de santé, le Dr Roland Cecchi-Tenerini, médecin de la MGEN et inspecteur général des affaires sociales, propose de passer à une logique de promotion plutôt que de prévention. Pour lui, « les gens, les groupes d'individus doivent être pris là où ils en sont dans leur vie et dans leurs potentialités pour progresser ensemble. De même la prévention de la carie dentaire en CM2 ne passera pas toujours par les mêmes apprentissages, ni par les mêmes outils (ZEP, hors ZEP, ...). Y a-t-il ou non du dentifrice à la maison ? S'il n'y en a pas, il faudra s'interroger sur comment on leur permet de se laver les dents ! » Et cet exemple montre bien que sur ces sujets, l'école ne peut pas tout. Santé, logement, emploi, éducation, une autre politique est nécessaire.



« La France désinvestit son école »

Diverses études montrent que le système scolaire français reste profondément inégalitaire. Pourquoi ne parvient-il plus à réduire les inégalités sociales à l'école ?

J.F. Les évaluations PISA montrent que les inégalités scolaires se creusent dans notre pays et que le nombre d'élèves en grande difficulté augmente. Les évaluations nationales malgré ce qu'en dit le ministre de l'Éducation nationale dressent le même constat pour le primaire. La politique de non renouvellement d'un départ à la retraite sur deux a des effets dévastateurs sur le système scolaire. Cette politique est conduite au nom de la réduction des dépenses publiques et des déficits, mais il n'y a jamais eu autant de richesses produites qu'aujourd'hui alors que les inégalités sociales et économiques se creusent. Le système éducatif, lui, n'a plus les moyens nécessaires pour espérer réduire les inégalités sociales à l'école. Cette situation s'accompagne d'inégalités territoriales, avec des écarts de 1 à 10 sur les dotations des communes. La France désinvestit son école. L'OCDE estime que ce sous-investissement est à 15% en dessous de la moyenne de ses pays membres. Les récents rapports du Haut conseil de l'éducation ou du Comité économique, social et environnemental, confortent eux aussi l'analyse du SNUipp sur les répercussions de la politique budgétaire du gouvernement sur l'école.

Selon le dernier baromètre de l'AFEV les parents des milieux populaires rencontrent de grandes difficultés dans leur relation à l'école. Son rôle n'est-il pas de les accueillir ?

J.F. La participation des parents à la vie de l'école est un facteur de



JUDITH FOUILLARD

Secrétaire générale adjointe du SNUipp.

réussite pour leurs enfants. Or ce sont ceux des catégories socio-professionnelles les plus défavorisées qui intègrent le moins le système. Comment les faire rentrer à l'école ? Les enseignants ont un rôle à jouer pour créer les liens, mettre en place des stratégies. Mais l'institution elle-même ne s'est jamais vraiment préoccupé de cette question, la limitant à la participation des parents au conseil d'école et à deux rencontres avec l'enseignant par an.

« QUE CE SOIT À L'ÉCOLE OU DANS LA SOCIÉTÉ, ON DOIT SE POSER LA QUESTION DE L'EFFECTIVITÉ DES DROITS POUR LES ÉLÈVES LES PLUS EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE ET SOCIALEMENT. »

Dans le même temps elle réduit le temps disponible des enseignants, rendant très difficile la construction d'une relation. Enfin, comme l'a montré la mesure visant à écarter les accompagnantes voilées des sorties scolaires, elle tient parfois un discours excluant, alors que le contact de ces parents avec l'école est aussi une source d'émancipation.

L'école est aussi concernée par les politiques publiques de prévention de la santé, quelle analyse faites-vous de leur mise en œuvre ?

J.F. Pour ce qui concerne la santé et la prévention, comme dans d'autres domaines de la vie, que ce soit à l'école ou dans la société, on doit se poser la question de l'effectivité des droits pour les élèves les plus en difficulté, scolairement, socialement.

Les politiques publiques de pré-

« LE SYSTÈME ÉDUCATIF N'A PLUS LES MOYENS NÉCESSAIRES POUR ESPÉRER RÉDUIRE LES INÉGALITÉS SOCIALES À L'ÉCOLE. »

vention actuelles ont tendance à distiller un discours quelque peu stigmatisant, moralisateur, qui renvoie l'individu, l'élève, à sa seule responsabilité sans prendre en compte leurs propres défaillances.

L'école est censée accueillir tous les enfants en situation de handicap pourtant de fortes disparités subsistent, comment faire mieux vivre ce droit ?

J.F. La loi de 2005, même si le mouvement avait déjà débuté auparavant, a permis d'avancer vers une généralisation de l'inclusion de ces enfants en classe ordinaire. Elle a porté ses fruits et on ne peut que s'en féliciter. Mais aujourd'hui de nombreux enseignants se retrouvent en difficulté pour faire vivre ce droit. Manque de formation, d'auxiliaires de vie scolaire, d'outils et de matériels appropriés pour leur scolarisation... le ministère affiche une logique d'intégration mais ne cesse de mettre des bâtons dans les roues des enseignants. La scolarisation des enfants en situation de handicap ne peut pas non plus se concevoir sans poser la question des effectifs par classe et sans répondre au besoin de professionnalisation des AVS, des personnels sous contrats précaires qui ont pourtant un rôle déterminant à jouer.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

HANDICAP : SCOLARISATION OUI MAIS COMMENT ?

EVOLUTION DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS ET ADOLESCENTS EN SITUATION DE HANDICAP

	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Premier degré	96 396	104 824	111 083	109 682	114 482	120 180	126 294
Classe ordinaire	58 812	64 994	71 399	70 048	74 251	79 129	83 309
CLIS	37 584	39 830	39 684	38 634	40 231	41 051	42 985

L'évolution de la scolarisation connaît une augmentation quasi constante. Mais la réalité dans les classes est complexe et variée. Les conditions nécessaires pour la mise en œuvre de la loi de 2005 sur la scolarisation des élèves en situation de handicap sont rarement réunies. Assistants d'éducation, matériels, effectifs par classe... les moyens ne suivent pas.

LES DISPARITÉS SOCIALES DE RÉUSSITE SCOLAIRE S'AGGRAVENT

PROPORTION D'ÉLÈVES DE SIXIÈME ENTRÉS EN 6ÈME EN 1995 ACCÉDANT EN TERMINALE GÉNÉRALE OU TECHNOLOGIQUE SELON LA PCS DE LA PERSONNE DE RÉFÉRENCE DU MÉNAGE

	Ensemble	Sans redoublement depuis l'entrée en 6ème
Ensemble	50	33
Agriculteur exploitant	53	38
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	54	34
Cadre, enseignant	83	61
Profession intermédiaire	64	43
Employé	44	27
Ouvrier	34	21
Inactif	17	8

Les disparités sociales de réussite scolaire sont très fortes dans le système français et ont tendance à s'aggraver. En effet, une note du ministère de septembre 2010 précise que comparativement à la situation qui prévalait parmi les élèves entrés en sixième en 1989, les écarts de réussite entre élèves originaires de milieux sociaux différents augmentent. En effet, un élève dont le père est enseignant a 14 fois plus de chance d'obtenir le baccalauréat que celui dont le père est ouvrier non qualifié dans le panel 1995, contre seulement 9 fois dans le panel 1989.

LES INÉGALITÉS DE SANTÉ

LES DIFFÉRENCES D'ÉTAT DE SANTÉ ENTRE ENFANTS SCOLARISÉS EN ZEP ET HORS ZEP EN CM2 EN 2004/2005

	% en ZEP	% hors ZEP
Enfants ayant au moins deux dents cariées non soignées	15,5	7,1
Enfants portant un appareil dentaire	6,8	11,5
Enfants portant des lunettes	21	26
Enfants en situation de surcharge pondérale	25,7	18,8
Enfants souffrant d'obésité	6,8	3,2

Ces chiffres s'expliquent par des raisons économiques (les lunettes et les appareils dentaires sont très mal remboursés par la Sécurité sociale, etc.) et sociologiques (les habitudes alimentaires inculquées par les parents, etc.). Autant de causes contre lesquelles il est possible d'agir pour peu qu'on mette en place une politique de santé volontariste.



Santé : de la prévention à la promotion

Quels changements opère le passage de prévention à promotion ?

R. C.-T. Il ne faut pas confondre éducation à la santé et pour la santé. Ce sont deux approches différentes, même si on peut trouver des interfaces intéressantes entre elles. Dans le premier cas, il s'agit d'apporter des connaissances sur la santé. Dans le second, on donne aux individus des outils ou des compétences pour pouvoir gérer eux-mêmes leur santé. En France la santé est toujours conçue comme absence de maladie. Là c'est forcément le médecin qui est compétent. Ainsi on pense qu'il suffit, pour vaincre la tuberculose, de tuer le bacille de Koch en ayant les bons médicaments et les bons vaccins. Si cela marchait, la tuberculose ne serait pas en train de remonter dans certains quartiers de nos villes. Ce schéma biomédical est donc dépassé. L'Organisation mondiale de la santé (OMS) a une définition différente : la santé est un état complet de bien-être, mental, physique et social.

Comment cette approche se traduit-elle ?

R. C.-T. Parler de l'état de bien-être mental, physique et social introduit d'autres paramètres conduisant les individus à un bon équilibre avec leur environnement. L'idée fondamentale – et c'est là que se trouve le concept de promotion de la santé – est de permettre aux individus d'être acteurs de leur santé. Cette démarche est beaucoup plus complexe. La prévention s'attache à réduire les risques pour la santé (alcool, tabac, alimentation). Là, il s'agit de mieux les gérer. De fait le risque zéro n'existe pas dans notre société. Dire à un adolescent « ne prends pas de risques », c'est peine perdue puisque, par définition, il a



ROLAND CECCHI-TENERINI

Roland Cecchi-Tenerini, médecin de santé publique et de médecine sociale, est directeur de la santé à la MGEN et inspecteur général des affaires sociales.

besoin d'en prendre pour se construire. Par contre, il peut apprendre à les gérer pour qu'ils ne deviennent pas fatals. Voilà en quoi la promotion représente une étape supplémentaire à la prévention.

En quoi la promotion serait moins inégalitaire que la prévention ?

R. C.-T. Plus on fait des campagnes générales de prévention, plus on renforce les inégalités car cela profite à ceux qui ont déjà les capacités d'agir. Si on ne traite pas le cœur du sujet, celui des inégalités sociales de santé, on n'arrivera pas à toucher les populations concernées. Manger 5 fruits ou légumes par jour, comme le recommande le Plan de santé, n'est pas donné à tout le monde. Le coût d'une telle règle sur les budgets familiaux

limite son efficacité et peut amener un sentiment de culpabilisation chez les familles. Dans cette situation complexe, les gens, les groupes d'individus doivent être pris là où ils en sont dans leur vie et dans leurs potentialités pour progresser ensemble. De même la prévention de la carie dentaire en CM2 ne passera pas toujours par les mêmes apprentissages, ni par les mêmes outils (ZEP, autres). Y a-t-il ou non du dentifrice à la maison? S'il n'y en a pas, il faudra s'interroger sur comment on leur permet de se laver les dents !

Par quels acteurs cette promotion passe-t-elle, notamment à l'école ?

R. C.-T. Monter un projet de prévention exige de plus en plus de compétences nouvelles qui correspondent à un nouveau métier et passent par une formation en

« SI ON NE TRAITE PAS LES INÉGALITÉS SOCIALES DE SANTÉ, ON N'ARRIVERA PAS À TOUCHER LES POPULATIONS CONCERNÉES. »

santé publique. Le médecin ou l'infirmière, habitués aux réponses cliniciennes, ne sont pas toujours les mieux placés. A l'école, les thèmes (alimentation, SIDA/IST, etc) concernent toute la communauté éducative, mais ne s'abordent pas de la même manière pour tous. Les infirmières scolaires, les services scolaires sont des points d'appui. Mais pour construire un projet ou une campagne, les équipes pédagogiques doivent nouer des partenariats avec ceux qui font métier de prévention. Le rôle de la MGEN en la matière est de favoriser l'interface entre les métiers du monde de la santé publique et de l'enseignement. A l'équipe éducative, mais aussi aux élèves, de définir d'abord leurs besoins et de mettre en place leur projet de façon critique et adaptée.

Cette démarche de promotion de la santé n'est pas évidente dans l'école aujourd'hui...

R. C.-T. C'est un long chemin. La MGEN s'est engagée avec l'INPES et la DGESCO* pour intégrer progressivement cette démarche. Il y a déjà des actions de partenariats dans les écoles et établissements. Plutôt que de demander aux enseignants de tout faire, il faudrait leur permettre de travailler avec d'autres, de s'ouvrir sur l'extérieur dans le cadre d'un projet bien construit, tout en gardant la maîtrise au niveau des élèves.

PROPOS RECUEILLIS PAR MICHÈLE FREMONT

Parents

Un lien à tisser

Les inégalités scolaires se jouent dans la classe mais aussi au travers des relations entre les parents et l'école. Sous cet angle, les milieux populaires subissent des inégalités démultipliées. C'est ce qu'explique Pierre Périer, professeur à l'université de Rennes, qui propose quatre principes à mettre en œuvre dans les relations avec les parents.



► L'EXPÉRIENCE DE SENS

Dans le RRS de Sens (ex-ZEP) dans l'Yonne, grande est la distance entre la norme et les attentes de l'école et ce que les familles issues de milieux populaires peuvent en percevoir. Sur le terrain pourtant, on se cherche. Dans le Réseau Réussite Scolaire. Daniel Cordillot et Patricia Simard connaissent bien les familles : Daniel est arrivé à l'école Jules Ferry en 1979, en est le directeur depuis 1995 et Patricia est secrétaire du RRS (11 écoles et 1450 élèves). Daniel fait un constat amer : « La paupérisation de nos familles s'aggrave et les opérations de

rénovation urbaine ont accéléré ce phénomène : moins de logements dans le quartier et ce sont les familles les plus pauvres qui restent. Alors parfois ils s'en prennent à l'école car c'est le seul endroit institutionnel où ils peuvent déverser leur mal-être. Après on peut échanger... » Et quand personne n'a de revenu du travail, c'est la notion d'effort chez les élèves qui disparaît. Malgré tout, l'école ne sombre pas et garde la confiance des parents qui respectent les horaires, l'absentéisme reste marginal. Daniel « gère la direction de l'école de façon collégiale depuis 25 ans. Cette responsabilité collective donne aux

familles un cadre scolaire plus cohérent. Et nous menons des assemblées générales d'élèves dans lesquelles l'ensemble des problèmes de la vie collective est abordé. » Pour Patricia, la rencontre avec les familles en maternelle se fait autour de « petits déjeuners pédagogiques » pour parler alimentation et combattre l'obésité. Elle met en place une action avec la Région sur l'alphabétisation des parents et les écoles ouvriront une heure par semaine pour permettre de décrypter des codes pas toujours compréhensibles. Et si tous deux s'accrochent, c'est parce que « nos familles et nos élèves le valent bien ! ».



« Quatre principes pour repenser le rapport entre familles et école »

Quelles sont les normes et les attentes de l'école ?

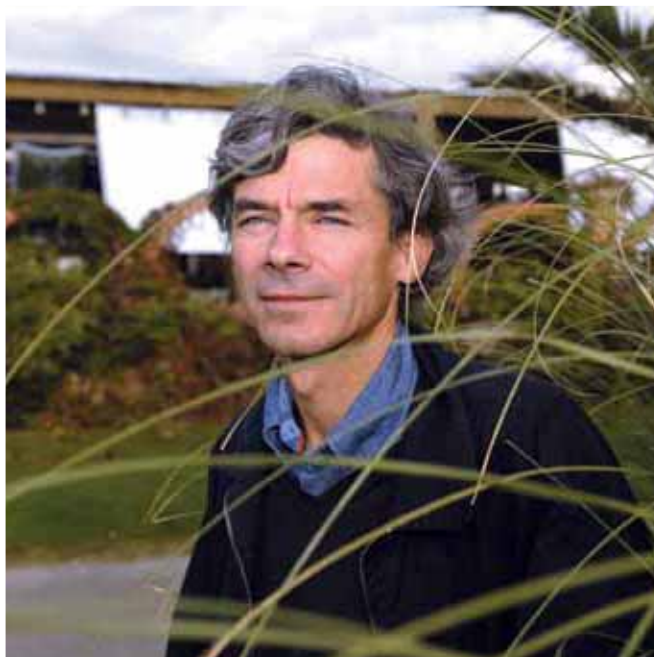
P.P. Le rapport entre l'école et les familles ne se résume pas à une simple communication et à des échanges. On a affaire à de véritables institutions : l'institution scolaire et l'institution familiale. Mais l'école attend implicitement un modèle de parents : le « bon parent d'élève » suit la scolarité de son enfant et l'aide dans ses devoirs, il s'informe, participe aux réunions ou mieux encore, prend l'initiative de rencontres avec les enseignants. Cette norme de comportement attendue sous-tend une bonne connaissance de l'école et si les familles dites populaires la perçoivent, elles ne savent ni ne peuvent toujours y répondre.

Quelles inégalités produisent ces normes ?

P.P. Dans les familles de milieux populaires, les inégalités sont doubles et se renforcent mutuellement : l'enfant est plus souvent en difficulté dans les apprentissages en classe mais les familles le sont aussi face à l'école. La question des devoirs est exemplaire ; nombre d'élèves de ces familles ne sont pas aidés, même si les mères les inscrivent dans des structures d'accompagnement et font preuve de bonne volonté en la matière. L'attente scolaire engendre des inégalités domestiques qui circulent de la classe à la famille et de la famille à la classe. C'est une spirale infernale qui tend à installer et amplifier la difficulté. Et on assiste alors à un double décrochage : l'élève dans ses apprentissages et les familles dans l'aide qu'elles ne peuvent pas apporter à leurs enfants.

Quelles sont les logiques que développent les parents face à ces inégalités ?

P.P. Il faut bien avoir à l'esprit que



PIERRE PÉRIER

Pierre Périer est sociologue et professeur en Sciences de l'éducation à l'Université Rennes 2, chercheur au CREAD (centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique). Il s'intéresse aux problématiques d'enseignement et de scolarisation dans les quartiers populaires. Celles-ci sont envisagées du point de vue des enseignants, des élèves et des parents. Il a publié *Ecole et familles populaires : Sociologie d'un différend*, et *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, (Editions PUR).

tous les parents souhaitent la réussite de leur enfant mais les familles ont-elles les ressources et les compétences pour apporter leur soutien ? Non. Est-ce compris et perçu par l'école ? Non. Le différend est là : l'école attend beaucoup des familles mais la délimitation des périmètres, des rôles et responsabilités des uns et des autres ne sont pas clairement définis. Pourtant, les parents ont confiance dans l'Ecole de la République en s'en remettant « à plus compétents » qu'eux. Pour beaucoup de parents, la norme pour leur enfant, c'est de « suivre et poursuivre dans la voie normale » sans viser forcément les premières places dans les classements. Et le

malentendu est là précisément : l'école appelle les parents quand il y a problème et il faut savoir qu'un message de l'école peut très vite les paniquer. L'école alors leur demande trop et la difficulté scolaire devient difficulté éducative ; les parents se sentent disqualifiés car impuissants pour aider leur enfant.

Quels principes de justice préconisez-vous pour réduire ces inégalités ?

P.P. Depuis trente ans, on a développé des politiques et des dispositifs pour rapprocher l'école et les familles. Mais le constat reste le même : des parents « colonisent » l'école, ont tous les codes, sont des stratèges, passent du

« DES PARENTS « COLONISENT » L'ÉCOLE, D'AUTRES SONT POINTÉS COMME DÉMISSIONNAIRES. »

privé au public, renforcent leurs droits tandis que d'autres sont pointés comme absents ou démissionnaires. Le modèle des classes dominantes reste prégnant et conforte les inégalités. Il s'agit donc de repenser le rapport entre les familles et l'école en le déplaçant d'un enjeu de communication à un enjeu de complémentarité entre les institutions.

Quatre principes peuvent guider notre réflexion. Un principe d'explicitation : plus on explicite et moins se joue la connivence culturelle ; l'école doit donc dire plus clairement ce qu'elle fait et ce qu'elle attend de tous les parents. Le principe de diversification : il y a une diversité croissante des familles dans les milieux populaires qui nécessitent une diversification des modalités, des supports pour communiquer, se rencontrer, se réunir... Ainsi par exemple, l'écrit est utile mais c'est parfois la parole qui prévaut sur l'écrit, la parole qui se donne et qui engage. Le principe d'anticipation : l'enjeu consiste à éviter de s'adresser aux parents uniquement quand il y a problème et invite à ce que l'école prenne très tôt des initiatives, inscrites au projet d'école pour rencontrer tous les parents. Le principe de médiation/inter-médiation : souvent l'école domine culturellement les familles des milieux populaires qui se mettent alors en retrait. Introduire un tiers permettra de désindividualiser les relations, d'inscrire les parents dans un réseau et leur donner les moyens d'agir collectivement.

PROPOS RECUEILLIS PAR GINETTE BRET



Violence

Question de climat

Réapparaissant épisodiquement à la Une de l'actualité, la question de la violence à l'école n'avait jamais fait l'objet d'une réflexion de fond dans notre pays. Au-delà de mesures spectaculaires, il s'agit de se pencher sur la réalité et les causes des phénomènes de violence scolaire pour permettre aux éducateurs, comme le préconise Eric Debarbieux de se réapproprier « le pouvoir de transformer les choses ».

« **A** l'école des enfants heureux...enfin presque ». Le titre du rapport de l'Observatoire international de la violence publié en mars 2011 et coordonné par Eric Debarbieux parle de lui-même. L'enquête réalisée auprès de 15 000 enfants de cycle III montre avant tout qu'une majorité d'enfants se sentent bien à l'école (89%) et jugent positivement l'enseignement qu'ils y reçoivent (95%). Mais pour Eric Debarbieux, installé par Eric Châtel à la tête du Conseil National de la Sécurité à l'école, les faits de violence scolaire doivent être pris au sérieux, comme l'ont compris depuis une vingtaine d'années des pays comme le Canada ou l'Espagne. Car ce sont 12 % d'élèves qui se déclarent vic-

times de micro-violences répétées, c'est à dire de harcèlement. Pour ces enfants, la vie à l'école devient une souffrance quotidienne qui se traduit par de l'échec scolaire et n'est pas sans conséquences sur leur santé physique et mentale. Eric Debarbieux s'inquiète aussi du développement du cyber-harcèlement et des agressions anti-scolaires commises par des jeunes en situation d'exclusion.

« Une autorité juste »

Le ministère semble avoir pris conscience du problème. Il vient de publier récemment une brochure sur le harcèlement à l'école et une enquête de victimation réalisée en collège. Dans cette dernière, on apprend que ce sont d'abord les élèves de l'établis-

sement qui sont impliqués dans la plupart des faits de violence. Pour lutter contre cette violence interne et avancer sur le chemin d'un climat scolaire apaisé, Eric Debarbieux donne des pistes. Il invite les équipes à réfléchir collectivement et à trouver des solutions pédagogiques pour exercer « une autorité juste » dans des « classes démocratiques ». Une évolution qui ne pourra se faire sans la mise en place d'une formation spécifique des enseignants sur ces questions.

PHILIPPE MIQUEL

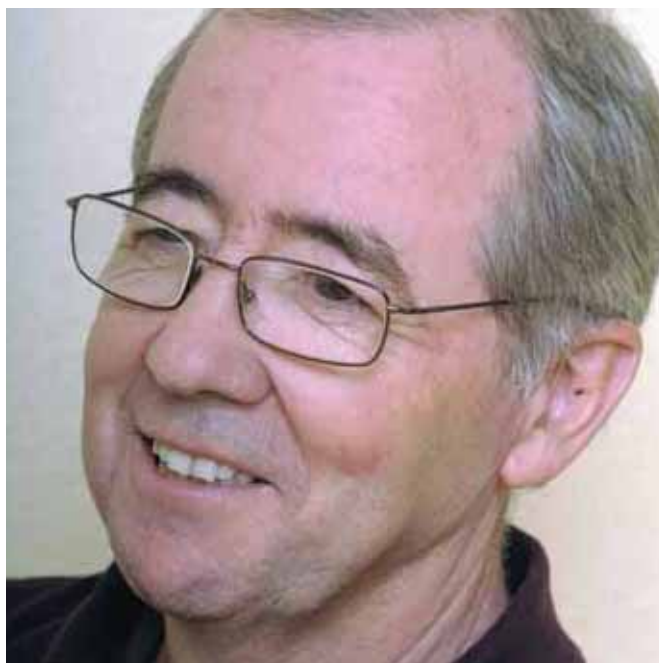


« Un éducateur a le pouvoir de transformer les choses »

La violence à l'école est un sujet récurrent qui traverse les époques. Y a-t-il des évolutions récentes et doivent-elles inquiéter ?

E. D. Les enquêtes de victimation qui viennent d'être faites ne témoignent pas d'écoles qui seraient à feu et à sang. Neuf élèves sur dix n'ont pas de vrai problème de violence et les victimations graves sont rarissimes. Il faut donc se garder d'exagérer le phénomène d'autant plus que la violence à l'école peut être instrumentalisée et mise en avant pour les pires raisons. Mais la prise de conscience du problème du harcèlement, très récente et très tardive en France doit être prise au sérieux car elle concerne environ un élève sur dix confronté à une violence quotidienne et répétitive. Par ailleurs comme notre équipe l'a décrit depuis plus de 10 ans maintenant, il faut noter que certaines formes de violence ont changé ou se sont accentuées : on assiste à un développement des violences anti-scolaires, souvent collectives, très liées à la délinquance d'exclusion et qui touchent plus spécifiquement les quartiers populaires non pas tant au niveau des victimations des élèves que de celle des personnels. L'autre changement est l'apparition de la cyber-violence et de toutes les formes de harcèlement par Internet et SMS qui sont réellement préoccupantes. C'est une violence qui

« LA PRISE DE CONSCIENCE DU PROBLÈME DU HARCELEMENT, TRÈS RÉCENTE ET TRÈS TARDIVE EN FRANCE, DOIT ÊTRE PRISE AU SÉRIEUR CAR ELLE CONCERNE UN ÉLÈVE SUR DIX. »



ERIC DEBARBIEUX

Eric Debarbieux est président du Conseil scientifique sur la sécurité à l'école et membre de l'Observatoire International de la Violence à l'École. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages et rapports sur la question dont un récent rapport sur le harcèlement scolaire remis au Ministre en avril 2011.

n'est pas à proprement parler scolaire, mais l'école se doit de s'y attaquer, d'autant qu'elle concerne la plupart du temps des élèves du même établissement.

Individualisme, intolérance à la frustration, recherche de satisfaction immédiate... Ces tendances sociétales dénoncées par certains auteurs ne prédisposent-elles pas à la violence ?

E. D. Pour ma part ces explications trop généralisantes me laissent sceptique. Quoiqu'il en soit il apparaît bien, et nous allons bientôt publier une enquête qui le précisera, que les enseignants expriment de plus en plus de difficultés rencontrées avec des enfants qui ont des troubles du comportement aigus. Des études

anglo-saxonnes et nord américaines relèvent un doublement voire un triplement des cas mais est-ce réellement avéré ? Ces troubles ne sont de toute manière pas à confondre avec des difficultés de comportement qui ne se manifesteraient qu'à l'école, de manière transitoire. Il s'agit bien de difficultés lourdes se manifestant dans tous les milieux dont l'école. Il serait temps d'en parler sainement, mais beaucoup de maladroites nous en empêchent. Ainsi la récente polémique à propos du livret de la DGESCO sur le « dépistage » des enfants en maternelle montre bien la difficulté à traiter ces questions et la nécessité d'un débat ouvert, qui sans nier le problème ne l'idéologise pas non plus. En France, ces questions sont abordées de façon partisane, où la peur justifiée du

► VICTIMATION ET CLIMAT SCOLAIRE AU COLLÈGE

Le ministère vient de rendre publique une enquête nationale de victimation réalisée auprès de 18 000 élèves des collèges publics au printemps 2011*. Il s'agit d'une première puisque les actes de violence dans les établissements scolaires étaient jusqu'ici uniquement mesurés sur la base des déclarations effectuées et donc forcément minorés. A l'encontre de certains discours alarmistes, les résultats sont loin de donner une image catastrophique du climat scolaire. 93% des élèves déclarent se sentir bien dans leur établissement et les faits de violence graves demeurent exceptionnels. Un constat rassurant qui n'exonère pas de se pencher avec attention sur les élèves en souffrance : ils sont 6% à déclarer un nombre de victimations qui pourrait indiquer une situation de harcèlement. Ce sont de petits faits de violence répétitifs qui sont le plus couramment décrits (insultes, vols, surnom méchant, bousculades). Ceux ci touchent nettement plus les garçons alors que les filles sont les premières victimes des atteintes à caractère sexuel (voyeurisme, carresse ou baiser forcés). De façon surprenante, l'enquête montre que le harcèlement n'est pas plus fréquent dans les établissements situés en zone d'éducation prioritaire même si le climat scolaire y est décrit comme plus rude. Un encouragement pour les équipes éducatives à travailler à l'amélioration du « bien-être » des élèves qui apparaît comme un élément clé dans la prévention de la violence.

« ON A BESOIN DE POSER UN DÉBAT SEREIN SUR LA MISE EN PLACE D'UNE PRÉVENTION PRÉCOCE QUI NE SOIT PAS FICHAGE. »

fichage et de la stigmatisation finit par confondre prévention et dépistage. On a pourtant besoin de poser un débat serein sur la mise en place d'une prévention précoce qui ne soit pas ce fichage. Bien entendu Violence à l'école ne veut pas dire fatalité d'une délinquance ultérieure, mais ces élèves qui posent des problèmes importants de discipline sont aussi en souffrance et notre devoir est de ne pas les abandonner. Là encore, pas de dramatisation, cela concerne une minorité et la plupart des parents sont tout à fait capables d'élever leurs enfants correctement, il est trop facile de stigmatiser les familles.

Quelle est la part de violence qui relève de l'institution scolaire ?

E.D. Je suis totalement opposé à la formule violence à l'école = violence de l'école qui mettrait l'école à la fois dans une position de toute-puissance diabolique et de responsabilité ultime. Les chercheurs sérieux ont montré que la violence à l'école n'a pas une cause unique qui serait le laxisme des enseignants ou la déliquescence de Mai 68 mais qu'elle tient plutôt à une combinaison de facteurs. Ces facteurs peuvent être personnels, familiaux sociaux mais aussi scolaires On a pu ainsi pointer certains éléments qui augmentent les risques ; l'instabilité des équipes, le manque d'accueil dans les établissements, l'exclusion générée par les classes de niveaux, le manque de formation des enseignants. L'école peut donc agir autrement qu'en mettant des poli-



ciers dans les classes ! Ce qui ne veut pas dire que le travail avec la police soit inutile. Ainsi le travail avec les équipes mobiles de sécurité est actuellement prometteur. Mais un éducateur doit prendre en compte qu'il a le pouvoir de transformer les choses. D'abord et surtout en équipe, dans la gestion des établissements, mais aussi dans les pratiques pédagogiques. Dans la mesure où toutes les enquêtes montrent régulièrement que la violence en milieu scolaire n'est massivement pas un problème d'intrusions extérieures (ce n'est le cas que dans moins de 5% des incidents) il faut bien accepter le fait que c'est bien un problème

« UN ÉDUCATEUR DOIT PRENDRE EN COMPTE QU'IL A LE POUVOIR DE TRANSFORMER LES CHOSSES EN ÉQUIPE ET DANS LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES. »

pédagogique, même s'il peut avoir des racines sociales. Soit dit en passant cela montre aussi qu'il ne faut attendre de la vidéosurveillance qu'un effet très marginal sur ces questions.

Y a-t-il des travers spécifiques au système éducatif français ?

E.D. La France a trop longtemps considéré la problématique de la violence à l'école uniquement sous l'angle de la délinquance, ce qu'elle peut parfois être. Mais elle peut aussi être un problème de santé publique. Ainsi les travaux sur le harcèlement développés depuis plus de 30 ans en Europe du Nord par exemple ont montré les risques encourus ; dépression, perte de l'estime de soi, absentéisme, décrochage scolaire. Cette problématique commence seulement à émerger chez nous, qui avons confondu toute la violence à l'école avec les « violences urbaines », ce qui est à la fois flou et simplificateur. Deux autres difficultés sont liées à la construction historique de notre école : la pre-

mière, c'est une très forte idéologie anti-pédagogique. Evoquer des notions comme le bien-être à l'école, le climat scolaire, le bien-fondé de certaines méthodes et l'on est immédiatement taxé de « pédagogue », de « destructeur du savoir ». C'est pour moi mortifère et ça n'existe à ce niveau dans aucun autre pays. La seconde c'est une coupure beaucoup trop importante entre l'école et son milieu. L'école s'est beaucoup construite « contre » : l'universalité du savoir contre l'environnement, la famille, le quartier. On se prive ainsi des alliés principaux que sont les parents. Il n'y a là rien contre la beauté de cette universalité où un refus du savoir, faut-il le préciser ?

Peut-on établir un lien direct entre difficulté sociale et violence à l'école ?

E.D. La victimation des élèves est moins liée à l'exclusion sociale que celle des enseignants. Si une bonne partie de la sociologie de la violence à l'école reste une sociologie de l'exclusion sociale, celle-ci n'est pas le seul facteur explicatif



« LE MIEUX VIVRE ENSEMBLE A ÉGALEMENT UNE INFLUENCE POSITIVE SUR LES RÉSULTATS SCOLAIRES. »

dans toutes les situations. Au-delà d'actes de violence entre élèves très marqués socialement comme le racket collectif, la recherche montre un impact très important du climat scolaire indépendamment du contexte socio-économique. Concrètement, ça nous montre qu'on peut mettre des stratégies en place sans forcément attendre la révolution prolétarienne et les lendemains qui chantent ! C'est ce qu'on a compris en Espagne par exemple avec le programme « convivencia escolar » sur le mieux vivre ensemble qui a également une influence positive sur les résultats scolaires.

Quelle est la juste place de la sanction ?

E. D. La sanction telle qu'elle est employée en France est particulièrement hypocrite. On ne parle jamais de punition dans la formation des enseignants, voire des personnels de direction et de vie scolaire. Pourtant on punit tous les jours dans les établissements scolaires ! Il y a une réflexion de fond à mener sur le sujet. La sanction est foncièrement inégalitaire : en zone urbaine sensible, on court 3 ou 4 fois plus de risque qu'ailleurs d'être exclu de l'établissement. Par rapport à la violence, la punition ne saurait être simplement vengeresse. Car elle n'arrête pas la chaîne de la violence. Ainsi beaucoup d'élèves harcelés supplient qu'on ne punisse pas leur agresseur de peur de représailles. En lieu et place, il est temps de travailler concrètement à la mise en place d'une justice restaurative et réparatrice. Il s'agit d'une média-

tion entre l'agresseur et sa victime qui doit prendre conscience de ce qu'il lui a fait subir et proposer une réparation. Il faut être beaucoup plus exigeant que la punition bête mais cela exige un accompagnement et une formation des équipes d'enseignants.

Comment mieux former les enseignants dans ce domaine ?

E. D. Au moment des Etats généraux de la sécurité à l'école, nous avons fait des propositions très précises qui sont toujours valides. Par des formations modulaires, il faudrait multiplier les analyses de pratiques, en abordant des choses concrètes comme la tenue de classe par exemple mais en les articulant avec les fondamentaux théoriques. Il est hallucinant de constater que dans la formation d'enseignants qui vont passer plus de 40 ans devant des groupes ne figure même pas la dynamique de groupe. Qu'on est souvent aussi à l'inverse dans la pensée magique : version « il suffit d'être un bon

mathématicien (ce qui bien sûr est utile !) pour être un bon prof de maths » ou version angélique « mettons les élèves en rond pour discuter et tout ira bien », sans que nous soyons formés aux conditions de la prise de parole, ou sans que cela soit considéré autrement que comme un moment de défouloir, particulièrement illusoire. Les pays qui luttent efficacement contre la violence à l'école sont aussi ceux qui s'en sortent le mieux aux évaluations PISA. Or la plupart

« LA FORMATION INITIALE DEMEURE POUR MOI LE GROS POINT NOIR. LA MASTERISATION ABOUTIT À UNE RÉGRESSION SI ELLE NE S'ACCOMPAGNE PAS D'UNE CONSTRUCTION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DÈS LA L3. »



d'entre eux ont dépassé le seul modèle du cours magistral. Mais mener une autre pédagogie nécessite des savoir-faire professionnels, bien plus que des recettes : animer une discussion de groupe, exercer une autorité légitime dans une classe organisée de façon démocratique, travailler en équipe et bâtir des projets collectifs, conditions de base pour la construction d'une communauté juste.

Avez-vous le sentiment d'être écouté et que les choses avancent ?

E. D. Certains points sont incontestablement positifs. La réalisation de l'enquête de victimation en projet depuis vingt ans en fait partie avec la mise en lumière de la problématique du harcèlement. J'ai aussi l'impression qu'on a pu envisager la question de la violence à l'école de façon plus précise et autrement que sous le seul angle de la sécurisation des bâtiments scolaires. Mais il reste deux chantiers majeurs. Le problème de l'enfance en très grande difficulté n'est pas suffisamment pris en compte et la disparition des RASED n'arrange rien.

Mais cette prise en compte nécessite un débat national plus que des anathèmes réciproques. La formation initiale demeure pour moi le gros point noir. La masterisation aboutit à une régression, si elle ne s'accompagne pas d'une construction de la formation professionnelle dès au moins la L3. Si cette masterisation rend les enseignants plus savants par rapport à leur discipline, elle les éloigne encore un peu plus socialement et professionnellement de leurs élèves. Il est temps de mettre à égale dignité une vraie formation professionnelle et pédagogique et une formation disciplinaire. Le chantier reste immense. Mais chacun a pris conscience de sa nécessité.

PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL

Handicap

Accès à la scolarisation

Pourquoi un texte spécifique comme celui de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées en 2006 ? Les mêmes droits que pour tous leur sont déjà reconnus, mais ils restent souvent théoriques. Cette convention précise que les jeunes en situation de handicap doivent avoir « accès sur la base de l'égalité avec les autres, dans les communautés où ils vivent, à un enseignement primaire inclusif de qualité et gratuit et à l'enseignement secondaire » (article 24). En Europe ce processus inclusif diffère selon les systèmes éducatifs. Certains pays sont plus avancés que d'autres car ils ont pris en compte l'hétérogénéité des élèves dans la conception même de leur système.



► C'EST À L'ÉCOLE DE CHANGER !

« Les CLIS et Ulis ont du mal à exister dans une école avec un modèle plus compétitif que coopératif », remarque une enseignante de CLIS. Alors que « le travail en équipe serait déterminant », « ces démarches inclusives révèlent des discordes dans les écoles et un gros malaise sur le terrain », note une autre. Une enseignante en CAMPS (moins de 6 ans) s'inquiète : « depuis la nouvelle loi c'est de plus en plus difficile, car même si les collè-

gues sont d'accord, les classes sont à 30 ou 35 élèves, c'est de la maltraitance institutionnelle ». Pour Philippe Miet, être scolarisé « à part » au sein de l'école pose problème. Dans une école italienne où les jeunes, même avec de lourds handicaps, suivent la scolarité avec leur classe d'âge depuis l'école maternelle, « la question de savoir si ces enfants étaient parfois regroupés ensemble a été accueillie avec indignation », témoigne-t-il. La socialisation avec les autres enfants est valorisée dans les modèles inclusifs. En France, « les parents

ont la liberté de choix mais ils savent que l'école n'a pas les moyens, ni les accompagnements nécessaires ». Pourtant comme l'explique une enseignante référente, « le partenariat avec les SESSAD sur le terrain, cela change tout ! ». « Pourquoi ne fait-on plus de cas de la pédagogie différenciée ? » s'inquiète un participant. « C'est fondamental dans l'inclusion » rappelle Philippe Miet, qui en profite pour pointer la recherche et la formation. Et « si d'autres pays ont mis en place l'individualisation, elle s'applique à tous les élèves de l'école » !



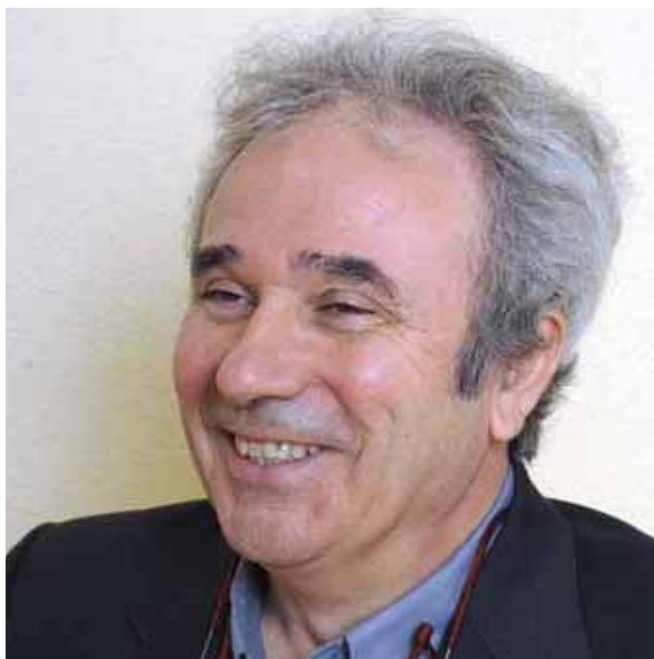
Scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe

Comment s'organise la scolarisation des élèves en situation de handicap dans les pays européens ?

P.M. Partout il existe un double système de scolarisation entre milieu ordinaire et spécialisé avec des contrastes : moins de 1% de jeunes ayant des besoins particuliers sont en milieu spécialisé en Norvège, Italie, Espagne ou Irlande, plus de 3 % en Belgique, Allemagne, Pays-Bas. La Grande-Bretagne, le Danemark et la France se situent entre les deux. De fait le niveau de ségrégation est fortement corrélé aux systèmes éducatifs – du point de vue de leur gestion de l'hétérogénéité des élèves - et aux politiques nationales sur le handicap. Des filières précoces comme en Allemagne produisent une plus grande ségrégation à l'inverse de systèmes qui développent l'individualisation. Dans la majorité des pays, les filières spécialisées relèvent des éducations nationales. La France se distingue, elle, par son très fort secteur médico-social.

Quels effets vont produire la Convention des Nations unies sur les droits des personnes handicapées ?

P.M. Cette convention, ratifiée par la France et l'UE, établit que tous les enfants en situation de handicap ont les mêmes droits que les autres enfants, à savoir être scolarisés avec un enseignant. Ce n'est pas le cas pour un certain nombre d'enfants en France. Contrairement à l'Etat français, pour qui la loi du 11 février 2005 est conforme à la convention, les associations pointent la différence entre scolarisation au plus près du domicile familial (convention) et inscription dans l'école la plus proche (loi de 2005). Quant à la désinstitutionnalisation, recommandée par le Conseil de l'Europe, elle s'appuie sur le respect



PHILIPPE MIET

Philippe MIET, délégué permanent du Conseil français des personnes handicapées pour les questions européennes (CFHE : www.cfhe.org) et conseiller national pour les politiques européennes et internationales à l'Association des paralysés de France (APF).

des droits des enfants, notamment celui de vivre dans leur famille comme les autres enfants. Selon la position française actuelle, les parents doivent avoir le choix, ce qui implique des dispositifs de proximité avec toute une infrastructure de soutien aux enfants et à leur famille.

Qu'est-ce qu'une éducation inclusive ?

P.M. Dans l'intégration, l'enfant doit s'adapter à un système qui n'a pas été particulièrement conçu pour lui. Dans l'inclusion, c'est le système lui-même qui doit adapter son organisation, sa pédagogie, ses rythmes, dans tout ce qui fait la vie dans et autour de l'école. C'est une autre conception de l'éducation. Dès les années 60, l'hétérogénéité des élèves a été

au cœur de la refonte du système éducatif suédois. En Italie un enseignant de soutien intervient pour la classe – et pas seulement pour un élève à besoins particuliers. Les modèles inclusifs sont très individualisés, grâce à la flexibilité des systèmes qui permet d'organiser des petits groupes en fonction de besoins pédagogiques, et non pas de leur typologie.

Quelles évolutions devraient orienter le système français ?

P.M. Au-delà d'une pédagogie individualisée, un réel travail en équipe entre enseignants et avec d'autres professionnels est nécessaire. Dans de nombreux pays, il est très rare qu'un enseignant soit seul. A chaque nouvelle scolarisa-

« DE FAIT, UNE ÉCOLE ACCESSIBLE PROFITERAIT À TOUS LES ÉLÈVES. »

tion une formation spécifique est dispensée à tous les acteurs de l'école. De même l'apprentissage avec les pairs est favorisé. Il y a aussi tout ce qui concerne les infrastructures et le périscolaire. Enfin l'école doit être ouverte au partenariat pour trouver d'autres ressources (familles, personnes extérieures, experts...). Vis-à-vis de nombreux autres pays, le système français fonctionne sur un mode compétitif, sélectif et normalisant. Il faut réfléchir à l'organisation de l'école avec des modalités de travail moins rigides et avec l'adhésion des enseignants à ces modèles d'inclusion.

Que devient le secteur médico-social ?

P.M. L'existence de deux modèles en France est une particularité. C'est aussi une chance car il n'y a pas ailleurs de tels dispositifs de compensation (aides techniques et humaines, accompagnement en milieu ordinaire...). Tout ceci pourrait être au service d'une collaboration très étroite avec l'Éducation nationale. La question de la coopération et d'une conception plus collective de l'accompagnement est posée avec une transition partant de la compensation, du côté du médico-social, vers l'accessibilité qui devrait caractériser l'école. De fait une école accessible profiterait à tous les élèves comme on le voit dans d'autres pays. Il ne faut pas oublier qu'il y a, sous-tendus, de forts enjeux d'éducation et de citoyenneté.

PROPOS RECUEILLIS PAR MICHELLE FRÉMONT



Culture numérique : un objet d'éducation

Quelle culture numérique pour le 21^{ème} siècle ? Autour de cette table ronde organisée par la Ligue de l'enseignement trois spécialistes des médias numériques interrogent les contenus et les usages liés au développement de l'informatique et de l'Internet et mettent en exergue l'importance d'inscrire ce mouvement dans une démarche d'éducation au numérique.

« Quelle culture numérique pour le 21^{ème} siècle ? » C'est cette question complexe qu'une table ronde organisée avec la Ligue de l'enseignement a tenté d'éclairer à Leucate. Autour de la table, Isabelle Compiègne, enseignante en BTS communication à Lyon, le philosophe spécialiste des jeux vidéo Mathieu Tricot et Christine Menzaghi qui à la Ligue de l'enseignement conduit la réflexion sur l'éducation aux médias et à l'Internet. « La formule culture numérique nous invite à ne pas réduire le numérique à sa seule technicité » souligne d'entrée de jeu Isabelle Compiègne. Dressant l'état des lieux chiffres à l'appui (lire ci-contre), l'enseignante rappelle qu'un des principaux enjeux reste « la possibilité pour chacun d'accéder à cette culture ».

« Cela peut paraître paradoxal » souligne-t-elle car justement « une des grandes promesses du numérique est de garantir

l'égalité et l'universalité de l'accès ». Or, ajoute-t-elle, « accéder à la culture numérique et à tout ce qu'elle propose suppose de disposer d'un capital économique, social et culturel ». Son premier constat est celui de la persistance de la fracture numérique, « reflet d'une fracture sociale, voire même d'une fracture cognitive ». Cette dernière, estime-t-elle, est révélée par exemple dans l'exploitation de documents hypermédias qui ne requiert pas seulement des compétences en informatique. « Seuls ceux qui possèdent une culture préalable pourront optimiser le potentiel » du numérique prévient-elle.

Un projet d'éducation à la culture numérique

Sa seconde remarque est liée à « la prise de conscience de ce que cette culture ouvre en termes d'opportunités mais aussi de dangers ». Possibilités d'expression



directe, de coopérations, de participation, de diffusion de la culture et des savoirs d'un côté, risques d'addiction, d'expériences négatives, de mauvaises rencontres, de replis identitaire de l'autre. C'est pourquoi elle conclue sur « la nécessité de concevoir un projet d'éducation à la culture numérique », un projet qui doit « s'inscrire dans un cursus » au cours duquel « l'école a un rôle à jouer de même que les associations complémentaires ».

Cette proposition porte l'idée que jusqu'ici, avec le B2I, l'institution scolaire s'est davantage intéressé à enseigner la maîtrise fonctionnelle de l'outil, qu'à ce que son usage génère comme responsabilités nouvelles. C'est aussi à la question du « sens » que s'intéresse de son côté Mathieu Triclot. Le philosophe maître de conférence à l'Université des technologies de Belfort-Montbéliard scrute tout particulièrement les jeux vidéo ; un objet d'étude qui compte tenu de sa discipline peut surprendre admet-il. Il note en effet que les jeux vidéo sont assez fortement connotés et souvent « perçus comme un obstacle à l'acquisition des savoirs ». Il souligne également que ces jeux dont l'ancêtre « Space war » a été élaboré au MIT (Massachusetts Institute of Technology) en 1961, ne font « l'objet d'études universitaires que depuis une dizaine d'années ». Ces recherches ont surtout porté sur la dimension économique, technologique ou encore sociologique du phénomène. Lui, se penche sur les valeurs véhiculées par les jeux vidéo. Ainsi, dit-il, « Space war » dans lequel deux vaisseaux spatiaux ennemis s'affrontent pour le contrôle de l'espace, peut être perçu comme « une représentation de la guerre froide » à une époque où USA et URSS rivalisaient pour la conquête spatiale.

Des jeux vidéos pas neutres

Ce jeu « archaïque » comparé à ceux d'aujourd'hui, portait toutefois en lui tous les éléments constitutifs du jeu vidéo actuel : l'avatar du joueur, le décor, l'interaction joueur-machine. Autres exemples plus proches : « Super Mario » dont les couleurs et la représentation graphique sont inspirés de la bande dessinée, les jeux de tir dont les plus virulents ont été développés dans le contexte de la politique militaire de l'administration Bush, ou encore tous les jeux mettant en scène des héros de films ou de dessins animés et reproduisant leurs histoires. « Il y a beaucoup à dire sur toutes ces images » prévient-il « et pour cela il faut les ramener à leur contexte ». Un contexte qui peut donc être économique, politique, philosophique. Pour lui, les jeux

vidéo sont loin d'être des objets neutres, ils « sont tissés de valeurs, porteurs d'héritages culturels », d'où l'importance d'en comprendre les ressorts, ce qui constitue un point d'ancrage pour rentrer dans une démarche éducative.

Vivre ensemble dans la société numérique

La démarche éducative, c'est pleinement la vocation de Christine Menzaghi à la Ligue de l'enseignement. « C'est le rôle d'une organisation d'éducation populaire d'essayer de prendre cette question à bras le corps », prévient-elle tout en soulignant elle aussi l'ambivalence de la culture numérique qui « peut être constructive ou dommageable », ce qui la pousse à s'interroger sur « comment vivre ensemble dans la société numérique ». Et la spécialiste de réinterroger des questions fondamentales à l'heure du numérique comme le rôle des adultes notamment dans l'éducation à la citoyenneté et dans la façon de « former les jeunes citoyens à l'usage de ces pratiques ». Pour elle le rôle de l'éducateur est moins de « prévenir » les risques liés à l'Internet ou aux réseaux sociaux par exemple et encore moins d'en interdire l'usage, que d'être « un acteur de l'éducation au numérique ». La chercheuse illustre son propos en présentant des « serious games », des jeux vidéos qui allient ludique et éducatif comme par exemple « 2025 Exmachine ». Dans ce jeu les jeunes censés avoir 15 ans de plus qu'aujourd'hui, sont à la recherche d'un emploi et sont confrontés, lors de leur entretien d'embauche à des photos qu'ils avaient mises en ligne au cours de leur

adolescence sur Facebook les montrant dans des situations pouvant aller à l'encontre du profil du poste qu'ils sollicitent. « L'idée, c'est de mettre le jeune dans une situation à laquelle il pourra être confronté plus tard », conclut-elle. Un enjeu que l'on comprend mieux quand on sait que 96% des 10-17 ans surfent sur le net en Europe et que

95% des jeunes de 12 à 18 ans possèdent un téléphone portable ou encore qu'en France 40% des jeunes ont un blog et 86% des lycéens un compte sur Facebook. La génération des « digital natives » reste à éduquer.

PIERRE MAGNETTO

« LA NÉCESSITÉ DE CONCEVOIR UN PROJET D'ÉDUCATION À LA CULTURE NUMÉRIQUE, AVEC UNE DIMENSION GLOBALE ET STRUCTURANTE, INSCRIT DANS UN CURSUS. »



ISABELLE COMPIÈGNE

Enseignante en BTS communication à Lyon est l'auteure de plusieurs communications et articles sur le numérique. Dernier ouvrage paru : « la société numérique en question » aux éditions...



MATHIEU TRICLOT

Philosophe et maître de conférence à l'Université des technologies de Belfort-Montbéliard, membre du laboratoire RECIF, a pris pour objet d'étude les jeux vidéo. Il est notamment l'auteur de « la philosophie des jeux vidéo en ligne » aux éditions La découverte.



CHRISTINE MENZAGHI

Spécialiste du numérique et des médias, Christine Menzaghi, directrice de la communication de la Ligue de l'enseignement, travaille sur la dimension éducative du numérique et des médias.

▶ LA PLANÈTE NUMÉRIQUE AFFOLÉE

Selon l'Union internationale des télécommunications le nombre d'internautes dans le monde a doublé ces cinq dernières années, atteignant deux milliards en 2010. La téléphonie mobile a également connu un fort développement, en particulier dans les pays en développement qui représentent près de 75% du marché mondial contre 53% en 2005. Dans les pays développés, il y a désormais davantage d'abonnement téléphoniques que d'habitants avec un taux d'équipement de 116%. Le nombre de messages envoyés a triplé en trois ans, atteignant le nombre astronomique de 6,6 billions, soit 200 000 SMS par seconde envoyés de part le monde. La taille de l'univers numérique, elle, ne cesse de gonfler de manière exponentielle. Elle était estimée à 281 milliards de gigaoctets en 2007, elle serait de 1 800 milliards de gigaoctets aujourd'hui.

Migrants

Une approche transculturelle

De nombreux enseignants sont aujourd'hui confrontés à des enfants issus de familles d'origine migrante. Ces familles et ces enfants semblent poser des problèmes spécifiques perçus comme difficiles à résoudre. François Giraud, psychologue clinicien, examine comment aborder ces situations.



▶ COMMENT CRÉER DES LEVIERS D'INTÉGRATION ?

La gestion de la langue et de la culture du pays d'origine peuvent être des leviers d'intégration très efficaces. Pour autant il est difficile de tabler sur des situations type. « En général, un enfant apprend très vite une langue. Sauf s'il y a des troubles spécifiques et psychologiques qui peuvent bloquer. L'important est qu'il n'y ait pas de conflit entre ces deux langues. Il ne s'agit pas de dire aux enfants de parler la même langue dans toutes les cir-

constances. Avec les parents par exemple, on parle la langue d'origine même si les parents sont parfois embarrassés. « Si je parle ma langue avec mes enfants ils ne vont pas bien s'intégrer à l'école... ». Cela est totalement faux, le bilinguisme est une force qui donne des capacités importantes. Il ne faut pas contrarier ça. Mais il y a des lieux où on parle telle langue et l'école ou on parle français, ce sont deux choses différentes mais pas contradictoires. Plus largement, c'est la question de la culture qui

est en cause » Les enfants savent qu'ils ont des cultures d'origine. En même temps, un enfant veut toujours être comme les autres spécialement à l'adolescence par exemple. L'enjeu est qu'il n'y ait pas le sentiment d'un conflit mais de la continuité. L'objectif vers lequel on peut tendre est de créer du lien entre la culture d'origine et celle que l'enfant va rencontrer ici.



« La réussite à l'école, c'est aussi celle de la migration »

Quels sont les processus d'intégration pour les enfants migrants ?

F.G. Les processus d'intégration sont divers. Ils se produisent à l'école mais pas seulement. Ces processus sont aussi sociaux et aussi psychologiques. Il faut agir à différents niveaux pour qu'il y ait intégration, mot sur lequel on peut d'ailleurs réfléchir. Est ce que ça signifie assimilation... En tous cas, l'école n'est pas maîtresse de tous les éléments. Elle va jouer son rôle certes mais il y a aussi l'urbanisme, les décisions politiques... c'est un ensemble de facteurs multiples.

Que peuvent mettre en place les enseignants pour favoriser ces processus ?

F.G. Les enseignants sont bien évidemment dans une difficulté puisqu'ils ne sont pas maîtres de tout et c'est extrêmement important de le comprendre. Ils ne peuvent donc agir que sur une partie du problème. La première chose est de comprendre les problématiques que ces enfants et ces familles ont en face d'eux. Il faut réfléchir sur ce qu'est la migration. Cela peut impliquer par exemple de quitter son pays dans des conditions parfois très difficiles. Beaucoup de migrants sont partis pour des raisons politiques fuyant un pays en guerre ou agité par des bouleversements politiques et c'est une dimension importante à comprendre. Mais la migration, peut être aussi liée à la recherche de l'ailleurs, de la curiosité. Cela peut s'accompagner d'une envie d'améliorer sa vie, de lui donner d'autres dimensions. Il n'y a pas de migrants type. Contrairement aux idées reçues, le migrant n'est pas forcément le plus pauvre de son pays car en général les plus pauvres ne peuvent pas partir. Il faut prendre en compte les origines géographiques et cultu-



FRANÇOIS GIRAUD

François Giraud est psychologue clinicien, il est également co-thérapeute à la consultation transculturelle du Pr. Marie Rose Moro, Co-Rédacteur en chef de la revue L'autre. Au nombre de ses dernières publications, « La symphonie migratoire Spirale « Rhythm'n babies », n° 44, 2008 et « Crise d'adolescence, crise de migration », Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence.

relles de chacun... Chaque enfant de migrant est singulier, il ne faut pas plaquer une idée là-dessus.

La migration est-elle un traumatisme ?

F.G. On a en effet l'habitude de dire que la migration est un traumatisme. Mais ce traumatisme n'est pas toujours lié aux guerres ou à des troubles politiques où les gens ont parfois eu le sentiment qu'ils allaient perdre leur vie. Mais plus généralement on dit que c'est traumatique car cela demande beaucoup d'adaptation, de transformation de soi. Quand on arrive dans un pays nouveau, on doit mettre toutes ses façons de faire de côté, pour en apprendre d'autres. Ce qui oblige par exemple à prendre sur soi et génère un sentiment de perte. Il

faut s'adapter à un nouvel environnement. Alors c'est traumatique mais c'est aussi dynamique. Partir de chez soi, même si c'est pour sauver sa vie ou celle de sa famille, c'est dynamique. C'est un processus de vie qui présente des éléments positifs. Il ne faut pas avoir une vision misérabiliste de la migration. C'est au contraire un processus très fort sur lequel on peut s'appuyer à travers les enfants.

Comment rendre les parents acteurs de la scolarisation de leurs enfants ?

F.G. L'école est très importante dans la migration. On peut presque dire que l'on migre pour que les enfants aillent à l'école, soient en bonne santé, soient soignés. Les parents en ont une

« LES ENSEIGNANTS NE PEUVENT AGIR QUE SUR UNE PARTIE DU PROBLÈME. »

attente considérable. Il faut qu'ils soient donc le plus possible partenaires, tout en tenant compte que la plupart du temps, ils ont une représentation de l'école très différente. Mais l'important est de valoriser la dynamique des parents vis à vis de l'école. Et surtout ne pas partir de l'idée que l'enfant est fatalement en difficulté. L'enfant de migrant est face aux apprentissages comme les autres.

Quels outils pratiques peut-on donner aux enseignants. Existe-t-il des recettes ?

F.G. La recette, c'est précisément ce qu'il ne faut pas avoir en tête. Je me rappelle une expérience dans une école. Il y avait un atelier de technologie sur les paniers. Ils ont cherché comment on tissait des paniers dans le monde entier et il existe de multiples façons de faire. L'idée est de chercher ensemble avec les enfants et avec les familles à créer des ponts. Il existe aussi une manière de travailler sur des contes comme ceux des Mille et une nuits qui sont des contes venus d'Orient et qui en même temps font partie du patrimoine universel. Il faut faire circuler, rechercher les choses que chacun a en commun et peut apporter pour être valorisé dans un échange. Comment dit-on l'origine du monde dans la Bible, en Afrique, chez les Indiens ? Pour créer un rapport réciproque et dialogique. C'est plus intéressant que de trouver des recettes, il faut être créatif.

PROPOS RECUEILLIS PAR FABIENNE BERTHET

GILLES PORTE

C'est en accompagnant sa fille à l'école maternelle, en 2005, que Gilles Porte s'est lancé dans un projet qui l'a amené à rencontrer plus de 4000 enfants sur les 5 continents. Objectif premier ? « Que chaque enfant, à l'aide d'un papier et d'un crayon ou d'une vitre et d'un marqueur, se dessine librement ».





Autoportraits d'ici et d'ailleurs

Avant tout artistique, la démarche de Gilles Porte est devenue au fil du temps une action militante sur les droits de l'enfant. « Quand j'ai débuté cette histoire je n'imaginai pas l'ampleur que cela allait prendre. Ma fille Syrine avait 3 ans lorsque j'ai découvert que les bonhommes qui identifiaient les porte-manteaux des enfants de sa classe étaient tous différents. C'est à ce moment-là que j'ai eu envie de faire se dessiner ma fille avec un papier noir et un crayon blanc pour voir la place qu'elle prenait ou pas dans ce cadre et mettre ainsi en évidence le graphisme de son dessin » Autre constante qui donne envie à Gilles Porte d'aller plus loin, « les dessins changeaient très vite. Entre 3 et 4 ans, on voit arriver les bras, les jambes, le coup, le nombril, pas forcément dans l'ordre d'ailleurs. C'est toute la représentation de l'enfant qui se dessine » Alors le réalisateur, occupé par ailleurs sur d'autres fronts, fait se dessiner les 25 enfants de la classe

« J'AI EU ENVIE DE FAIRE SE DESSINER MA FILLE AVEC UN PAPIER NOIR ET UN CRAYON BLANC. »

GILLES PORTE

Réalisateur, directeur de la photographie, scénariste, auteur de clips, Gilles Porte est parti avec un crayon blanc, un papier noir et une vitre pour faire se dessiner des enfants du monde entier, qui ne savent ni lire ni écrire. Au fil du temps, le projet a donné lieu à des diptyques réunissant dessins et photos et à des films associant toujours autoportraits et portraits des enfants. Gilles Porte a visité 38 pays sur les 5 continents. Sa démarche donnera lieu à la sortie d'un coffret DVD, le 7 décembre prochain.

de sa fille, puis c'est toute l'école qui y passe. Ce seront là 170 enfants (6 classes de maternelle) qui vont se dessiner. Il réitère ce travail 3 années de suite suivant ainsi le cycle entier d'une école maternelle du 18^e arrondissement de Paris. Survient alors un évènement qui bouscule la démarche. « Ma fille me dit un jour qu'elle n'aime pas les noirs, Alors je décide de partir au Kenya avec elle, rejoindre ma sœur qui travaille pour l'ONG Médecins sans frontières. Syrine avait 4 ans... Pensant que les enfants massais seraient plus à l'aise pour se dessiner si je n'étais pas là, je leur ai laissé les papiers noirs et les crayons blancs. En ramassant les dessins, le lendemain, je remarquais que les enfants avaient tous fait à peu près le même

bonhomme, avec une casquette sur la tête. En fait le maître avait dessiné sur le tableau noir de la grange un modèle.... Je demandais alors aux enfants de retourner le papier noir pour recommencer devant moi l'exercice en se dessinant comme ils le désirent et en prenant tout le temps qu'ils souhaitent.

Des représentations étonnantes

Ce n'est pas si compliqué de faire se dessiner des enfants à partir du moment où ils prennent confiance en eux... C'est parfois beaucoup plus difficile de convaincre des adultes de ne pas intervenir... ». L'idée de juxtaposer à côté de chaque dessin, une photo de l'enfant prise le même jour, fait alors

« CE N'EST PAS SI COMPLIQUÉ DE FAIRE SE DESSINER DES ENFANTS À PARTIR DU MOMENT OÙ ILS PRENNENT CONFIANCE EN EUX... »

son chemin. Les diptyques, que Gilles Porte reprendra ensuite lors de tous ses voyages, sont nés. « Ça a commencé comme une sorte de récréation. Une récréation qui me permettait de faire un voyage entre deux films, de rencontrer d'autres cultures... » Un travail artistique qui devient au fil des rencontres une démarche politique. « Je me suis rendu compte que j'ouvrais une boîte de Pandore en découvrant beaucoup de choses que je n'avais pas soupçonnées. Un exemple m'a frappé au Niger où un enfant de 5 ans, sourd, était sans prénom. Ses parents estimant qu'il n'en n'avait pas besoin puisqu'il ne pouvait pas l'entendre. ». Quelques mois plus tard, Gilles Porte découvre l'existence de la Convention internationale des droits de l'Enfant, qui précise notamment, dans un de ses des 54 articles, que chaque enfant a droit à une identité. Et justement, la Convention internatio-

GILLES PORTE

« EN EGYPTE, LAYLA, 5 ANS, SE DESSINE ENTIÈREMENT VOILÉE ALORS QU'ELLE NE L'EST PAS... »

nale des Droits de l'Enfant fêtait en 2009 son 20^{ème} anniversaire. C'est ainsi que de fil en aiguille, le projet rebondit autour du monde sur les 5 continents avec son lot de surprises. « Au Bénin, la plupart des enfants se dessinent à plusieurs. Comme si le concept de l'individu n'existait pas... Au Burkina Faso, je remarque que beaucoup d'enfants se dessinent souvent tout petits dans un coin de la feuille. En voulant récupérer les dessins, je me rends compte que les enfants ne veulent pas me donner leurs autoportraits. Ils veulent le garder... Ils s'étaient dessinés petits pour économiser du papier qu'ils n'ont pas. En Egypte, Layla, 5 ans, se dessine entièrement voilée alors qu'elle ne l'est pas... »

L'apport des ONG

Très vite au cours de son travail, Gilles Porte se rend compte qu'il ne pourrait pas travailler avec certaines populations sans être introduit par des ONG. C'est ainsi qu'au Kenya, grâce à MSF il travaille avec des enfants Massaïs. « A Nairobi, pour pénétrer dans le Bidonville de Mathare, je dois me glisser dans une ambulance de Médecins Sans Frontières car il y a une véritable guerre civile. Un membre de l'équipe de MSF me dit d'ailleurs que si Kevin se dessine sans bras c'est sans doute parce que sa famille se découpe actuellement à la machette, à l'intérieur du bidonville ». Des épisodes boulever-



sants qui ne l'incitent pas pour autant à analyser les dessins qu'il collecte. « J'ai mesuré à quel point l'interprétation d'un dessin d'enfant est délicate lorsque que Syrine, quelques mois plus tard, me dira que si elle se dessine sans les bras c'est parce qu'elle a froid, que c'est l'hiver et que ses mains sont dans sa poche ! ». Autre acteur de poids, Solidarité Laïque dont l'entregent a été nécessaire pour approcher des populations au Niger, Burkina Faso, Mali, ainsi qu'en Asie. Parfois, un dessin d'enfant révèle un traumatisme évident. « En Palestine où je me suis rendu grâce à l'Unicef, j'ai rencontré Tasmeen, 5 ans, qui se dessine emmurée. D'abord sur papier noir avec une ellipse autour de son personnage puis sur la vitre où tous ses personnages sont également, encerclés. »

De l'école maternelle

Au fil de ses voyages, Gilles Porte constate que le bonhomme têtard apparaît partout mais pas toujours au même âge. « Dans les pays où il n'y a pas d'école maternelle et où les enfants sont livrés à eux-mêmes, il apparaît ainsi plus tardivement. Je crois qu'il faut être totalement fou aujourd'hui

pour remettre en question l'importance des écoles maternelles ou alors il ne faut pas savoir ce qu'il s'y passe. En ayant fait deux fois le tour du monde, je me suis rendu compte que la France servait de phare à beaucoup de pays ». Pour Gilles Porte, « les possibilités qu'ont les enfants de s'em-

parer de différentes matières - pâte à modeler, peinture, feutres, instruments de musique - et de faire ce qu'ils veulent, est un espace privilégié qu'ils n'auront plus dès le CP où ils devront répondre alors à des questions précises dans un temps donné.

FABIENNE BERTHET

► L'APPORT PÉDAGOGIQUE

La représentation du bonhomme têtard n'est pas neuve. En effet, ce test du bonhomme, conçu en 1921 par la psychologue Florence Goodenough, consiste à faire dessiner à de jeunes enfants un bonhomme. Vers l'âge de 4 ans, le « bonhomme-têtard », où tête et corps ne font qu'un, fait place à une représentation plus différenciée qui permet de témoigner d'un développement psychoaffectif normal. Et de fait, le travail effectué par Gilles Porte ouvre des perspectives en terme de pédagogie. Pour le photographe, ce n'est pas forcément la méthode qui importe, « les enseignants ont souvent leur propre façon de faire pour travailler sur un livre et un film et initier un travail autour. Je n'ai aucun conseil à leur donner à ce niveau-là et toutes les propositions seront bonnes à saisir ». Ce qui ne l'empêche pas de proposer quelques pistes. « Là, ils ont des outils, un livre (*Portraits/autoportraits*, Ed Le Seuil), des films, un document pédagogique etc... Ils peuvent faire une expérience par exemple qui consiste à poser le livre sur une table au milieu d'enfants de 3 ou 4 ans et regarder ce qu'il va se passer. Les enfants vont très vite faire un dessin comme si c'était pour dire, moi aussi je suis capable de le faire. C'est leur écriture, leur alphabet ! ». Si le travail de Gilles Porte apparaît effectivement comme un encouragement à dessiner et à se dessiner, il offre aussi des possibilités dans diverses matières. « C'est aussi un moyen de poser la question aux enfants : Où se trouve l'Afrique ? Ou se Trouve l'Asie ? puis de corser les questions avec la Malaisie, le Sri Lanka, la Moldavie, le Lesotho.... C'est un travail qui peut être fait de manière géographique et/ou artistique. »

Pendant une année le politologue Gilles Kepel et son équipe de cinq chercheurs se sont immergés dans l'agglomération de Clichy-Montfermeil en Seine Saint-Denis. Un territoire hors norme du point de vue des difficultés auxquelles est confrontée la population. Pour reprendre la main, la priorité c'est l'éducation dès le plus jeune âge.





« Dans les banlieues de la République, l'enjeu c'est l'éducation »

Vous avez étudié l'implantation de l'Islam en France il y a un quart de siècle, en quoi Banlieue de la République est-il un prolongement de ce travail ?

G.K. Il y a 25 ans j'avais travaillé sur la naissance de l'islam en France, puis j'avais suivi l'évolution des choses sans y avoir consacré de nouveau un travail de fond. Or, trois générations ont passé en un quart de siècle et beaucoup de choses ont changé. La première fois il s'agissait de faire une étude horizontale qui allait à la rencontre d'un phénomène totalement inconnu alors. Cette fois, il s'agissait de faire une enquête en profondeur, un carottage, pour voir comment dans un territoire de banlieue populaire enclavé s'articulent des enjeux importants qui sont l'habitat avec la politique de rénovation urbaines, l'éducation, le travail ou son absence, la sécurité, la participation au politique et la question religieuse.

Pourquoi le parti pris du territoire de Clichy-Montfermeil ?

G.K. Parce que c'est là que les émeutes des banlieues ont commencé en 2005. Quand on a fait

GILLES KEPEL

Né en 1955, docteur en science politique et en sociologie, Gilles Kepel est Professeur à l'Institut d'Etudes Politiques de Paris depuis 2001 et membre senior de l'Institut universitaire de France depuis 2010. Spécialiste du monde arabe et de l'islam il a publié de nombreux ouvrages sur les mouvements islamistes. Il fut l'un des premiers chercheurs français à étudier les musulmans en France à travers son ouvrage *Les banlieues de l'Islam, naissance d'une religion en France*, publié en 1987. Il vient de publier *Banlieue de la République*.

l'enquête en 2010 nous étions cinq ans après les faits. Les gens en avaient encore une mémoire très fraîche et en même temps pouvaient commencer à en faire l'histoire, c'est-à-dire les distancier. Il y avait des témoins et en même temps on n'était plus dans la passion, on commençait à réfléchir à ce que c'était du point de vue des habitants que le phénomène de l'émeute. Le milieu associatif refusait parfois d'employer ce terme, le requalifiant en « révolte sociale » pour tenter de

« OBSERVER UN PHÉNOMÈNE DANS UN CONTEXTE EXACÉRBE QUI REND MANIFESTE DES CHOSSES QUI AILLEURS SERAIENT LATENTES. »

« METTRE LA MÊME POPULATION DANS DES LOGEMENTS RÉNOVÉS, SANS EMPLOI ET SANS PRISE EN CHARGE ÉDUCATIVE, NE CHANGE RIEN. »

le transformer en action politique. On a pu voir aussi comment l'émeute est née à partir de deux éléments : l'électrocution de deux jeunes qui s'étaient réfugiés dans un transformateur et, ce qu'on a appelé le gazage de la mosquée Bilal, c'est-à-dire l'arrivée malencontreuse d'une grenade lacrymogène à l'entrée d'une mosquée aux portes ouvertes où les gens étaient en prière le soir du Ramadhan. Un certain nombre ont dit que la police avait fait exprès d'attaquer l'islam.

Ce que vous avez observé sur ce territoire hors normes permet-il d'apporter un éclairage plus général sur ce qui se passe dans d'autres quartiers difficiles ?

G.K. Nous avons utilisé une méthode inspirée de Max Weber, celle de la construction d'un type idéal. Il s'agit d'observer un phénomène qui dans son contexte est exacerbé et qui rend manifeste des choses qui ailleurs seraient latentes. Ce qu'on voit à Clichy-Montfermeil ne peut pas être reproduit comme tel partout ailleurs. Par exemple, j'ai été très frappé de constater la prévalence du mariage homo-gamique dans la population d'origine musulmane de l'agglomération alors qu'on considère d'ordinaire que la France de l'intégration est caractérisée par la masse des mariages mixtes. Est-ce que c'est un problème qui est dû à l'enclavement particulier de cette agglomération ? Est-ce que c'est un phénomène qui anticipe des choses qui se passent plus en profondeur dans la société française ? L'intérêt c'est de découvrir le phénomène, d'en voir les éléments pour y réfléchir.



L'éducation pour reprendre la main

Banlieue de la République, tel est le titre d'une enquête dirigée pendant près d'un an dans les zones urbaines sensibles de Clichy-Montfermeil en Seine Saint-Denis, par le politologue Gilles Kepel. Principale conclusion : sur ces territoires de la « relégation », l'éducation est le levier prioritaire pour que la République reprenne la main.

Il faut refonder les politiques urbaines mises en œuvre dans les banlieues ou, pour reprendre une dénomination plus technocratique, dans les zones urbaines sensibles. Il est temps de mettre en cohérence, des dispositifs qui jusqu'à nouvel ordre fonctionnent de manière cloisonnée. Rénovation urbaine, éducation prioritaire, développement du territoire, développement économique et social, politiques de sécurité et de transports... dans des quartiers où les fils de l'urbain, du social, de l'économique, du culturel et de l'éducatif constituent la chaîne et la trame d'un tissu complexe, les politiques publiques s'ignorent les unes les autres quand elles ne se tournent pas le dos. Résultat, des territoires relégués, les promesses de la République de vivre dignement ensemble, ses valeurs d'égalité et de laïcité, sa vocation d'intégration, n'ont plus beaucoup de prise ni de sens pour une bonne partie de ceux qui y vivent. C'est d'une réaffirmation des principes républicains sur les territoires dont la République a besoin pour reprendre la main.

L'institution scolaire bousculée

Pendant près d'une année, le politologue Gilles Kepel et une équipe de cinq chercheurs, se sont immergés sur des quartiers ultra-sensibles, à Clichy-Montfermeil en Seine Saint-Denis, là d'où sont parties les émeutes des banlieues en 2005. Des territoires hors normes de part l'ampleur des difficultés, dans lesquels ils ont interrogé les habitants, les ont vu vivre au jour le jour. Des territoires qui cristallisent tous les stigmates de la relégation. Enclavement spatial, échec scolaire, chômage des jeunes et chômage des adultes deux fois plus élevés qu'ailleurs, relations exécrables avec les forces de l'ordre, quasi absence de mixité sociale, taux élevé d'habitants d'origine immigrée... tous les curseurs sont dans le rouge. Plus que de la relégation, c'est un sentiment d'abandon, qui pointe à la lecture du rapport « Banlieue de la République »* rédigé à la demande de l'Institut Montaigne. La nature ayant horreur du vide, l'inadéquation des politiques de l'Etat a laissé le

champs libre à d'autres systèmes de valeurs, ceux de l'islam en l'occurrence compte tenu de la forte proportion d'habitants originaires de pays musulmans et compte tenu aussi d'une certaine forme de prosélytisme qui a gagné une partie de cette communauté. Le problème n'est pas que dans un Etat laïque telle ou telle croyance religieuse voit son audience grandir. Il est que dans un contexte de relégation cela se fasse sur le dos des institutions publiques, notamment éducatives et scolaires. Une école mise à distance, voire suspectée d'avoir une mauvaise influence sur la jeunesse malgré l'énorme travail fait par les équipes dans les écoles comme le souligne lui-même l'auteur du rapport, un principe de laïcité incompris bien qu'accepté de mauvais gré : les fondements de la mission éducative, émancipatrice et intégratrice de l'institution scolaire sont bousculés.

L'éducation dès le plus jeune âge

Pour Gilles Kepel, dans ces quartiers où le personnage le plus détesté n'est pas le policier mais le conseiller d'éducation parce que sa fonction rime avec échec scolaire, avec chômage et paupérisation, s'il est une priorité absolue, c'est l'éducation. « Dès le plus jeune âge » dit-il car, « quand le jeune arrive devant le conseiller d'orientation qui fait ce qu'il peut, il est déjà trop tard ». Un regard avisé pour ce spécialiste du moyen orient et de l'islam qui aime à répéter qu'il n'est pas, en revanche, « un spécialiste de l'éducation ». A quelques mois d'une élection présidentielle dans laquelle les candidats ont placé cette thématique au cœur de leur campagne, le politologue ne cache pas que la date de publication du travail de son équipe n'a pas été choisie au hasard. C'est sa participation au débat, l'éclairage qu'il souhaite apporter. Son rapport pose plus de questions qu'il n'en résout mais il s'en dégage une certitude, il est grand temps que les acteurs publics, associatifs, économiques et politiques qui interviennent sur ces quartiers, au premier chef bien sûr ceux de l'éducation, se mettent autour d'une table et fassent fonctionner la boîte à idées.

PIERRE MAGNETTO

* Banlieue de la République, la synthèse de l'étude est gratuitement disponible sur : <http://www.banlieue-de-la-republique.fr/>



Qu'est-ce qui reste aujourd'hui des émeutes de 2005 ?

G.K. Elles ont construit une représentation sociale qui s'est inscrite dans une logique de victimisation, on y trouve la source du phénomène de traînée de poudre qui s'est répandue à la France entière. Mais contrairement à ce qu'ont dit beaucoup de journalistes, notamment américains, il ne s'agissait pas d'émeutes musulmanes. Il n'en reste pas moins que ça s'est passé pendant le Ramadhan et

qu'elles étaient structurées sur le tempo de ce dernier. Le matin c'était très calme, ça commençait après le repas de rupture du jeûne. On mettait le feu pour attirer les pompiers, on les caillassait pour attirer la police, et tout ça pendant que les parents étaient à la mosquée pour la prière. Quand les parents revenaient au milieu des fumées et des lacrymo, ça se calmait. Beaucoup disent combien c'est étonnant que la représentation médiatique en ait fait une sorte d'émeute permanente, alors que ça se produisait à un moment

« LE PROBLÈME N'EST PAS DANS LE CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT MAIS DANS LA MANIÈRE DONT L'ÉCOLE EST INSÉRÉE DANS LE TISSU SOCIAL. »

donné de la journée. On le comprend bien en interrogeant les gens. Je dirai aussi que l'image de l'émeute ne doit pas donner l'impression qu'ont est dans un ghetto, : on n'est pas non plus

les oubliés de la société. 600 M€ ont été investis à Clichy-Montfermeil dans des opérations de rénovation urbaine, ce n'est pas rien pour une agglomération de 60 000 habitants dont 15 000 seulement sont directement concernés par la rénovation.

Qu'est-ce qui ne marche pas, alors ?

G.K. Le problème est que si on ne fait que mettre la même population dans des logements rénovés, et que si celle-ci reste sans emploi et surtout sans prise en charge éducative dès le plus jeune âge, alors tout va recommencer. Le risque est que cette fois ce soient ceux qui ont payé les impôts pour financer la rénovation qui se révoltent. L'enjeu majeur aujourd'hui c'est le passage du béton à l'humain. Le principal levier avec l'emploi, est celui de l'éducation.

Quelle place occupe l'école aujourd'hui sur ces territoires ?

G.K. Le problème n'est pas tant dans le contenu de l'enseignement que dans la manière dont l'école est insérée dans le tissu social. Autrefois, elle s'inscrivait dans un contexte de milieu ouvrier, avec des organisations de jeunesse, des camps de scout... Mais, la culture ouvrière a disparu avec le travail posté et ce que font les municipalités ne peut pas véritablement la remplacer. Cela conduit à une sorte de mise à distance de l'institution scolaire, parce qu'elle est considérée comme donnant des savoirs qui sont très peu valorisés sur le marché du travail. Et donc, les valeurs dont elle est porteuse et notamment la laïcité



« DÈS LORS QU'ON A REDOUBLÉ LE COURS PRÉPARATOIRE ON EST TRÈS MAL BARRÉ, C'EST DÈS LE PLUS JEUNE ÂGE QU'IL FAUT FAIRE PORTER L'EFFORT. »

ou l'ascension sociale, ne sont pas aujourd'hui reçues comme elles devraient l'être.

Dans votre enquête, vous évoquez le conseiller d'orientation comme le personnage le plus détesté, avant même le policier. D'où vient ce ressentiment ?

G.K. Il est tant que l'on passe à la phase 2 de la rénovation urbaine. La phase 2 c'est l'éducation débouchant sur l'emploi. C'est pourquoi l'éducation c'est le gros morceau. Moi je n'ai rien contre les conseillers d'orientation, je ne fais que rapporter ce qui nous a été dit. On constate chez nombre de personnes interrogées, la construction sociale rétrospective d'un échec imputable au conseiller d'orientation, même si ce dernier n'est pas forcément responsable.

Ce ressentiment touche-t-il uniquement la fin du collège ou concerne-t-il également le primaire ?

G.K. Le hiatus majeur se produit en fait au passage du collège au lycée. Jusque là on reste dans l'entre soi, les enfants de la cité restent ensemble du primaire à la fin du collège. C'est pour ça que l'orientation est traumatique. Quelques uns iront dans un lycée, la plupart vont basculer dans la voie professionnelle, ce qu'ils perçoivent comme une déchéance. A l'opposé, ce qui nous a beau-



coup frappé c'est le problème de la petite enfance. Dans une agglomération comme Clichy-Montfermeil II y a une population très diverse avec beaucoup d'enfants très jeunes qui viennent essentiellement d'Afrique sahélienne. Souvent les parents sont des primo-arrivants, les mères travaillent énormément, elles sont femme de ménage, elles font de longues heures de travail pas très bien payées, elles tombent très fréquemment enceinte parce que le modèle reproducteur reste celui du village d'origine et n'est pas pensé en fonction des contraintes de la société d'accueil. Les enfants sont fréquemment laissés à eux mêmes, ce qui est d'ailleurs la hantise des mères, un certain nombre préfèrent les renvoyer auprès des grands-parents au village natal plutôt que d'être soumis aux mauvaises influences. La situation est d'autant plus compliquée en Seine Saint-Denis que la maternelle à deux

ans n'est quasiment plus assurée. Il y a tout un débat là-dessus, je ne suis pas un spécialiste de pédagogie, certains considèrent qu'il faut scolariser à deux ans, d'autres qu'il faut des maisons de la petite enfance... Mais, le paradoxe est qu'autant de gens focalisent sur l'orientation à la fin de la 3e alors que la raison pour laquelle il y a autant de difficultés d'orientation à la fin du collège, c'est que dès lors qu'on a redoublé le cours préparatoire on est très très mal barré. C'est dès le plus jeune âge qu'il faut faire porter l'effort.

Ce constat signe-t-il l'échec des politiques d'éducation prioritaire ?

G.K. Pas forcément. Il y a aussi de très beaux itinéraires de réussite dus pour partie à l'école, au lycée, aux orientations bien faites. Il y a des enfants qui ont travaillé, qui ont vu à quoi sert l'éducation dans ces quartiers,

notamment à donner le sentiment qu'on peut échapper à la fatalité sociale. Néanmoins, on a l'impression que le dispositif marque le pas. Est-ce les ZEP qui posent problème en tant que dispositif spécifique, ou au contraire n'est-ce pas la trop grande uniformité du fonctionnement du système scolaire ? Ne serait-il pas temps, en fait, de réfléchir à une articulation globale de l'éducation avec la rénovation urbaine, qui inclue non seulement l'enseignement, mais aussi l'encadrement et l'accompagnement des élèves ?

N'est-ce pas là le rôle de la politique de la ville ?

G.K. Oui, mais ce n'est pas encore fait. Dans le rapport entre l'ANRU (Agence nationale de rénovation urbaine) qui représente le béton, et l'ACSE (Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances) qui est l'humain, la seconde est réduite à la portion congrue. L'argent est du côté du béton. C'est un enjeu important que de réarticuler la politique de la ville à travers l'éducation elle-même, mais aussi à travers tout ce qui va permettre aux enfants de vivre dans des conditions et dans un environnement qui les rendent aptes à recevoir et à mettre en œuvre un enseignement de qualité.

Comment l'interdiction du port de signes religieux contestataires est-elle perçue dans les établissements scolaires de ces quartiers ?

G.K. Dans les collèges et les lycées de Clichy la loi issue de la com-

Des projets éducatifs de territoire

L'éducation sera un des thèmes de la campagne présidentielle. Est-ce une bonne nouvelle pour la Ligue de l'enseignement ?

E.F. C'est une bonne nouvelle à condition que les questions d'éducation soient correctement posées. Elles sont vives puisque la France à fait ce curieux choix de désinvestir son éducation ; c'est un des rares pays de l'OCDE qui a consacré en quinze ans moins d'argent à son école et cela se traduit aujourd'hui par de grandes difficultés. Ca se traduit aussi pas une souffrance générale à la fois des enseignants, des parents et des élèves. Donc dans le débat qui vient, l'ensemble des acteurs éducatifs concernés ont leur rôle à jouer, dans une société qui doit se préoccuper plus que jamais des enfants et des jeunes.

Une étude dirigée par Gilles Kepel, Banlieue de la république, montre l'impact sur l'éducation de la relégation de certains quartiers et de leurs habitants. Quel regard portez vous sur ces territoires ?

E.F. Le rapport de Gilles Kepel et de son équipe confirme malheureusement des choses que nous savons depuis de longues années. Ces quartiers populaires qui sont laissés à l'abandon, tout comme une partie des territoires ruraux, cristallisent tous les maux de notre époque comme la montée des inégalités, la concentration de la diversité culturelle. L'expression des identités peut y être plus forte qu'ailleurs parce que quand on a tout perdu, quand on est menacé dans sa vie personnelle, la dernière chose qui reste est de s'affirmer à travers sa culture et son identité. La relégation est aussi spatiale. Les gens qui habitent sur ces territoires, même certains ne l'ont pas choisi, veulent y habiter



ERIC FAVEY

Secrétaire général adjoint de la Ligue de l'enseignement, délégué à la culture et à l'éducation. Intervenant dans le domaine du périscolaire, l'association d'éducation populaire La Ligue de l'enseignement se veut un outil complémentaire à l'école notamment dans les quartiers et territoires sensibles où l'enjeu éducatif est énorme.

dignement alors qu'aujourd'hui ont les fait vivre souvent dans des conditions indignes. Les quartiers de la relégation c'est la traduction d'une véritable démission de la république.

Selon le rapport un des leviers pour reprendre la main sur ces territoires est l'éducation, partagez-vous cette analyse ?

E.F. Effectivement l'éducation doit y être réinvestie fortement, d'une part en termes d'action publique parce que là plus qu'ailleurs le désinvestissement public est notoire, y compris dans l'éducation prioritaire dont on sait qu'elle est en régression. Il faut affirmer le principe de ce qu'on pourrait appeler « une action positive » et non pas d'une « discrimination positive ». C'est-à-dire qu'il faut

mettre plus qu'ailleurs sur ces territoires parce que la pire des inégalités c'est de traiter de manière égale des situations inégales. Le sens profond de l'éducation est de permettre à chacun d'entrer dans un monde commun, de s'insérer dans une société, c'est aussi de permettre à chacun de construire sa vie et de l'imaginer. C'est donc bien dans ces quartiers où il y a énormément de jeunes et d'enfants qu'il faut investir fortement.

Dans le cadre de ce réinvestissement quel serait le rôle d'une association d'éducation populaire comme la Ligue de l'enseignement ?

E.F. Il y a trois choses essentielles sur lesquelles il nous faut intervenir. Les habitants de ces quartiers ont le sentiment de ne pas être

« LA PIRE DES INÉGALITÉS C'EST DE TRAITER DE MANIÈRE ÉGALE DES SITUATIONS INÉGALES. »

entendus, il faut leur donner la parole. Malgré les tentatives de certaines municipalités de créer des conseils de quartier ou des lieux de participation, ça ne fonctionne que moyennement. Il faut favoriser l'accès à la parole de manière non institutionnelle. Cela passe par des rencontres, des repas de quartier, mais aussi par des formes détournées. Un artiste en résidence en dit beaucoup plus sur la sensibilité des habitants, que certaines enquêtes. La deuxième chose c'est l'école. Même si on lui redonne les moyens qu'elle a perdus, elle ne pourra pas relever le défi éducatif toute seule. Il faut développer des projets éducatifs de territoire qui lui permettent d'être mieux insérée, mieux reconnue et qui permette aux savoirs scolaires de prendre plus de sens pour les enfants parce qu'ils sont contextualisés culturellement.

Et puis, sans doute, faut-il travailler ce qu'on pourrait appeler « l'interculturalité ». C'est une vraie chance pour fonder une vie commune que d'avoir de la diversité culturelle à condition qu'on apprenne à vivre ensemble. Par nature les hommes et les femmes ne vivent pas bien les uns avec les autres, on vit bien quand on se reconnaît. Cela s'apprend par des formes d'actions culturelles, éducatives, associatives. C'est aussi la fonction d'un grand mouvement associatif de permettre aux habitants à travers leur identité collective de s'exprimer, de se faire reconnaître, mais aussi de reconnaître les autres.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO



« DES RESTAURANTS SCOLAIRES NE PEUVENT PLUS FONCTIONNER FAUTE D'ÉLÈVES. »

frères musulmans. Elles voient là à la fois un enjeu financier puisque ça permet aux sandwicheries locales de fonctionner, mais c'est aussi une manière de marquer la rupture, de mettre l'école à distance pour contrôler les âmes. Aujourd'hui, il y a des restaurants scolaires qui ne peuvent quasiment plus fonctionner faute d'élèves en assez grand nombre. La non fréquentation de la demi pension conduit les jeunes non seulement à manger des sandwiches pas très diététiques bien que Halal, mais surtout à trainer dans les coursives. La cantine est avant tout un lieu de socialisation. Il y a là une vraie réflexion à mener. Certains pays ont considéré qu'on pouvait proposer du halal à la cantine. En France ce n'est pas la tradition, on considère que cela peut ouvrir la porte à d'autres revendications porteuses d'autres valeurs. Je crois qu'on peut proposer des gammes de menu dans lesquels il y ait des options multiples pour les gens, mais cela implique une certaine masse critique et d'autre part il faut bien savoir que chez les musulmans tout le monde n'est pas d'accord sur le halal et son contenu.

► UNE AGGLOMÉRATION HORS NORMES

La communauté d'agglomération de Clichy-Montfermeil bénéficie du plus grand plan de rénovation urbaine jamais lancé par l'Etat : 600 M€. A l'horizon 2013, 1 175 logements auront été réhabilités, 1 619 auront été démolis et, 1 825 logements neufs auront vu le jour. Environ 60% de ces opérations concernent Clichy-sous-Bois, le restant Montfermeil.

Si le territoire de l'agglomération compte 60 000 habitants, tous ne sont pas concernés par le plan piloté par l'Agence nationale de rénovation urbaine (Anru). Seulement un quart d'entre eux, soit 15 000 environ, vivent dans des logements collectifs touchés par les opérations de rénovation. Malgré la présence d'une Zone franche urbaine (ZFU), l'emploi constitue un problème majeur : 22,7% de chômeurs à Clichy, 17,5% à Montfermeil quand le taux de chômage est de 11% en Ile-de-France et de 9,1% au niveau national. Territoire enclavé, éloigné des bassins d'emplois y compris de ceux du département de la Seine-Saint-Denis, l'agglomération devrait être desservie par le tramway et par la ligne Grand Paris Express. Il s'agit d'un projet de métro géant reliant les banlieues entre elles (50 gares sur 150 kilomètres de voies) et qui coûtera d'ici à 2025, avec la modernisation des lignes RER existantes et l'allongement de certaines lignes de métro, pas moins de 32,4 Md€.

L'agglomération se caractérise aussi par sa démographie. Les jeunes de moins de 14 ans représentent 28,55% de la population à Clichy, 22,5% à Montfermeil, alors qu'ils ne pèsent que pour 19,5% à l'échelle de la région. Par comparaison, la population âgée de moins de 20 ans représente à l'échelle de la France entière environ 25% des habitants. Une population jeune, donc, mais aussi une population pauvre : 61,30% des foyers ne sont pas imposables à Clichy, 45,40% à Montfermeil, contre 33,60% en Ile de France et près de 46% pour toute la France. La population de nationalité étrangère y est aussi plus importante qu'ailleurs : 33% à Clichy, 20% à Montfermeil pour 12,4% au niveau de l'Ile-de-France et 6 % environ au niveau national.

mission Stasi est acceptée. Les filles voilées enlèvent le voile à l'entrée et le remettent à la sortie. Ça a considérablement contribué à pacifier l'atmosphère dans les établissements où les mouvements islamistes s'efforçaient d'utiliser cette histoire pour imposer un rapport de force et faire passer leurs valeurs. Cela étant, ça a été accepté mais pas compris. Les organisations islamiques qui refusent l'intégration considèrent que la laïcité n'est pas un enjeu, sous entendu il faut rester clos dans nos valeurs et négocier à partir de celles-ci. Je crois que si la laïcité et l'intégration passent mal aujourd'hui dans certains quartiers, c'est parce qu'on n'a pas réussi à leur donner la signification émancipatrice et valorisante qui étaient la leur.

Vous faites également le constat de la faible fréquentation de la cantine, en quoi cela est-il dommageable à l'école ?

G.K. La surenchère au Halal est devenue un enjeu très important pour un certain nombre d'associations proches notamment des

Que dit cette prédominance du halal parmi la population musulmane de Clichy-Montfermeil ?

G.K. C'est avant tout une question d'enjeux identitaires. Le halal traverse une communauté de

GILLES KEPEL

consommateurs reliant des populations privées d'un mode d'expression politique. Leurs parents, les travailleurs immigrés, ont été anéantis politiquement en perdant leur rôle dans le processus de production à partir de la crise des années 70. Devenus chômeurs immigrés et non pas travailleurs immigrés au chômage, ils ont disparu de l'espace public. Leurs fils reviennent avec une exigence consummatrice qui se traduit par la halal. C'est un problème sérieux auquel il faut réfléchir. L'école s'articule autour de deux choses : des savoirs qui vont permettre l'accès au marché du travail dans de meilleures conditions que les parents, et, des

« SI LES SAVOIRS NE SONT PAS PROCURÉS, ALORS LES VALEURS VONT ÊTRE DISCRÉDITÉES. »

valeurs. Si les savoirs ne sont pas procurés, alors les valeurs vont être discréditées automatiquement et s'y substitueront notamment des valeurs religieuses qui, elles, donnent un sentiment de valorisation.

La faible fréquentation de la cantine pose un problème à l'école alors qu'en réalité la restauration scolaire ne relève pas de l'école...

G.K. Plus que l'école elle-même c'est son environnement qui pose problème, c'est sa mise à distance et son isolement. Les



hussards noirs de la République, qui faisaient violence au village, porteurs de la modernité, mais qui disposaient de relais pour faire passer leur magistère, n'en disposent plus aujourd'hui. C'est cet ensemble de relais qui est à reconstruire on le voit du reste aujourd'hui avec la polémique qui agite jusqu'au sommet du gouvernement pour savoir si les accompagnatrices des sorties scolaires ont le droit de porter un voile ou pas.

Comment reprendre la main ?

G.K. Nous avons voulu lancer un débat, en apportant des données qui je crois sont très largement inédites. Pour l'école, nous avons rencontré des enseignants, des directeurs, des personnages très impressionnants qui croient à leur métier, qui sont admirables. Ils m'ont donné le sentiment que rien n'est foutu. Contrairement à ce que l'on peut lire par ci par là, on n'est pas dans le Ghetto, mais on n'en est pas loin et il faut qu'on arrive à coordonner les politiques. Les différents services sont complètement juxtaposés : le lycée ne

parle pas aux acteurs de la rénovation urbaine, qui ne parlent pas au commissaire de police qui lui même parle à peine au Maire. En fait c'est ce dernier qui est un peu le facteur commun, mais je ne crois pas que ce soit suffisant. L'idée pour nous est de mettre tout ça en débat. Je pense qu'on dispose en banlieue populaire d'un réservoir et de capacités exceptionnelles qui permettraient de créer des emplois à conditions que l'éducation rende possible pour ces jeunes l'accès à des emplois valorisés.

PROPOS RECUEILLIS PAR PIERRE MAGNETTO

« NOUS AVONS RENCONTRÉ DES ENSEIGNANTS, DES DIRECTEURS, DES PERSONNAGES TRÈS IMPRESSIONNANTS QUI M'ONT DONNÉ LE SENTIMENT QUE RIEN N'EST FOUTU. »

▶ SIGNES RELIGIEUX À L'ÉCOLE UNE LOI INCOMPLÈTE !

A l'heure où le ministère de l'Éducation nationale semble confondre enseignement du fait religieux et prosélytisme et où le principe de laïcité reste incompris d'une partie des populations vivant dans les banlieues populaires comme le montre l'étude de Gilles Kepel, il est intéressant de revisiter ce qu'ont été les travaux de la commission Stasi, du nom du député et ancien ministre centriste et Médiateur de la République, qui la présidait. La commission avait préconisé l'interdiction du port de signes religieux ostentatoires à l'école et la loi adoptée en 2004 restera pour beaucoup la « loi contre le voile » alors qu'en théorie elle concerne aussi le port de la Kippa ou celui du crucifix. Gilles Kepel qui était membre de cette commission raconte qu'il avait alors été attentif à ce que le dispositif proposé s'accompagne de mesures permettant de « construire non pas une laïcité de séparation, mais une laïcité d'intégration ». Par exemple, la commission considérait qu'à partir du moment où il y a des jours fériés d'origine chrétienne, il était normal que l'on reconnaisse les principales fêtes des grandes religions comme Kippour ou l'Aïd qui « sont fériés de facto pour les élèves puisqu'ils ne viennent pas à l'école ». La commission recommandait aussi de mieux assurer l'enseignement du fait religieux, de prévoir des mets de substitution dans les cantines, de développer l'apprentissage de la langue arabe dans le cadre de l'éducation nationale pour ne pas le laisser aux seules écoles coraniques, d'assurer un enseignement complet de notre histoire en y intégrant l'histoire de l'esclavage, de la colonisation, de la décolonisation et de l'immigration. « Le gouvernement Chirac a laissé tomber toutes les mesures que nous avions préconisées, il n'a pris que la mesure répressive et un an après il y avait la révolte de 2005 » dit-il aujourd'hui un brin amer.