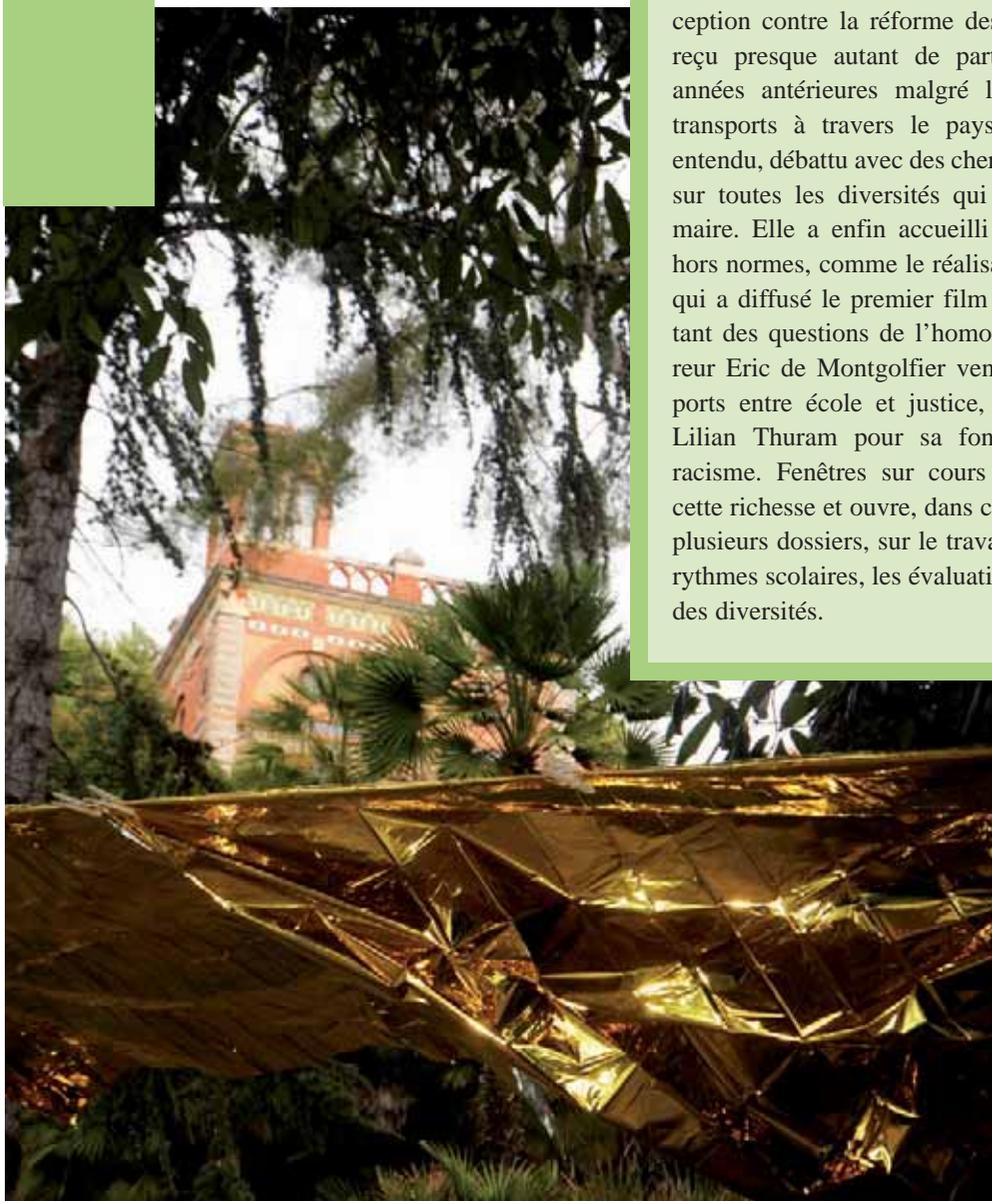




# EDITO



La dixième université d'automne du SNUipp ne pouvait pas être comme les autres. Elle s'est ouverte au cœur d'un mouvement social d'exception contre la réforme des retraites. Elle a reçu presque autant de participants que les années antérieures malgré les difficultés de transports à travers le pays. Elle a écouté, entendu, débattu avec des chercheurs travaillant sur toutes les diversités qui font l'école primaire. Elle a enfin accueilli des personnages hors normes, comme le réalisateur Serge Watel qui a diffusé le premier film d'animation traitant des questions de l'homophobie, le procureur Eric de Montgolfier venu parler des rapports entre école et justice, et le footballeur Lilian Thuram pour sa fondation contre le racisme. Fenêtres sur cours rend compte de cette richesse et ouvre, dans ce numéro spécial, plusieurs dossiers, sur le travail enseignant, les rythmes scolaires, les évaluations, l'acceptation des diversités.

*Sous le titre « 2 temps, 3 mouvements », la plasticienne Joëlle Gonthier a rythmé l'université d'automne de ses installations. Ici 100 ABRIS*



[www.mgen.fr](http://www.mgen.fr)

L'Université d'automne du SNUipp de La-Londe-les-Maures est organisée en partenariat avec la Ligue de l'enseignement et la MGEN.

## (fenêtres sur cours)

Hebdomadaire du Syndicat National Unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC  
128 Bd Auguste 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, Fabienne Berthet, Lydie Buguet, Patrick Cros, Clémence Fabry, Judith Fouillard, Michelle Frémont, Véronique Giraud, Daniel Labaquère, Pierre Magnetto, Vincent Martinez, Philippe Miquel, Jacques Mucchielli, Gérard Pla, Sébastien Sihr

Photographie : Mira

Impression : la 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 0410 S 07284 - Adhérent du Syndicat de la Presse Sociale

# SOMMAIRE



8-12

UNIVERSITÉ  
D'AUTOMNE : 10 ANS  
POUR L'ÉCOLE

14-19

DOSSIER  
ÉVALUATION

ROLAND MICHAUD 16

SABINE KAHN 17

JEAN-CLAUDE EMIN 19

UNIVERSITÉ  
D'AUTOMNE  
LA LONDE  
2010

40-51

MÉTIER

APPRENTISSAGES

22-39

ANNIE CAMENISH 22  
GRAMMAIRE

DANIÈLE MANESSE 24  
GRAMMAIRE

LAURENCE DE COCK 26  
HISTOIRE

FRANÇOISE DELPY 28  
LANGUES VIVANTES

YANN QUÉRÉ 30  
SCIENCES

32 YVES SOULÉ  
ÉCRITURE

34 VALERIE BARRY  
CALCUL

36 SYLVIE LALAGÜE-DULAC  
ENSEIGNER L'ESCLAVAGE

38 SOPHIE SOURY-LAVERGNE  
GÉOMÉTRIE

DOSSIER TRAVAIL ENSEIGNANTS 40-47

FRANÇOISE LANTHEAUME 42

DOMINIQUE BUCHETON 44

FRÉDÉRIC SAUJAT 46

FRANÇOISE JUHEL 48  
BIBLIOTHÈQUE NUMÉRIQUE

JEAN-JACQUES GUILLARMÉ 50  
RASED

# SOMMAIRE



52-56

**ÉCOLE ET JUSTICE :**  
**ÉRIC DE MONTGOLFIER**

**MATERNELLES**

59-65

CATHERINE LEDRAPIER 60  
SCIENCES

MIREILLE BRIGAUDIOT 62  
GRANDE SECTION

CHRISTOPHE JOIGNEAUX 64  
INÉGALITÉS

66-68

**MARCEL CRAHAY :**  
**UNE ÉCOLE JUSTE ET EFFICACE**

**LES RYTHMES**  
**SCOLAIRES**

70-74

CLAIRE LECONTE 72

BERNARD MEYRAND 73

ARNOLD BAC 74

**ENFANTS**  
**ET SOCIÉTÉ**

76-87

YVANNE CHENOUF 78  
LITTÉRATURE

SYLVAIN CONNAC 80  
PHILOSOPHIE

MARIE-CHRISTINE PHILBERT 82  
HANDICAP

SERGE WATEL 84  
PRÉSENTATION DU FILM  
LE BAISER DE LA LUNE

**RACISME**

88-98

LILIAN THURAM 88

NINIAN-HUBERT VAN BLYENBURGH 93

ERIC FAVEY 96

# UNIVERSITÉ D'AUTOMNE 10 ANS POUR L'ÉCOLE

Lors de la préparation, au printemps dernier, de la dixième édition de l'université d'automne du SNUipp, personne ne pouvait imaginer le climat bien particulier dans lequel elle se déroulerait. C'est en effet du 22 au 24 octobre, au cœur d'un mouvement social d'ampleur rarement égalé contre la réforme des retraites imposée par le gouvernement, que s'est ouverte cette manifestation singulière.

Dans ce contexte, l'université d'automne s'est rappelée comme un moment important de la construction d'un projet de transformation de l'école pour la réussite de tous les élèves.

## RENDEZ-VOUS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

En dix ans, les universités sont devenues le rendez-vous incontournable de l'école primaire, accueillant à chaque édition plus de quatre cents enseignants et une trentaine d'intervenants venus d'horizons très divers. La raison d'être de cette initiative s'est confirmée d'année en année, sans doute parce que les multiples ateliers apportent nombre de réflexions et de connaissances professionnelles dont les enseignants dans leur classe sont souvent privés.

Les thèmes principaux qui ont été développés depuis 10 ans posent les questions essentielles à notre système éducatif : comment construire une école de la réussite de tous ? Quelles pratiques dans les classes ? Comment permettre aux ensei-



*De Bombannes où s'est tenue la première université d'automne du SNUipp en 2001...*

gnants de développer un travail de qualité ? Quel fonctionnement pour l'école ? Cette année, les échanges ont particulièrement porté sur les questions de l'évaluation, du travail enseignant, des gestes professionnels, de l'accompagnement des élèves en situation de handicap, des contenus disciplinaires, de l'école maternelle, des rythmes scolaires... autant de conférences-débats pour dessiner les contours d'une école ambitieuse et innovante.

## UN ENGAGEMENT PROFESSIONNEL

C'est le pari de l'intelligence, de l'éducabilité de tous, face à un noyau dur de

l'échec scolaire. 10 à 15 % des élèves entrent en 6ème avec des difficultés scolaires sérieuses. L'idée n'est pas nouvelle, mais parvenir à la concrétiser reste un défi, le cœur de l'engagement professionnel des enseignants, la ligne de force de l'engagement du SNUipp.

Il s'agit bien pour le syndicat de nourrir par la recherche son projet de transformation de l'école et de lutte contre les inégalités au moment où, à l'inverse, la formation initiale et continue des enseignants est mise à mal et où la politique budgétaire aggrave encore les inégalités.

**Jacques Mucchielli**



... à La-Londe où s'est tenue cette année la 10<sup>ème</sup> édition

**Agnès Florin** Jacques Bernardin **Pef** André Ouzoulias **Rémi Brissiaud** Stella Baruk **Boris Cyrulnik**  
 Laurent Mucchielli Maurice Titran **Philippe Joutard** Marie Choquet **Roger Establet**  
 André Antib **Dominique Frémy** **Martine Safra** Dominique Senore **Edgar Morin** Sylvie Cèbe  
**Philippe Frémeaux** **Yves Alpe** **Marie Duru-Bellat** **Yves Lacoste** **Roland Goigoux**  
 Claudine Garcia-Deban Laurence Janot Yves Girault Jean-Yves Rochex Eve Leleu-Galand Zaü  
**Serge Tisseron** **Françoise Hatchuel** **Benoit Falaize** **Samuel Joshua** Yvan Moulin  
 Erick Prairat **Bruno Suchaud** Marcel Gauchet **Jean-Michel Zakhartchouk** Christian Baudelot  
**François Dubet** Marie-Claude Courteix **Sylvie Chevillard** Bernard Devanne Eric Debarbieux Stéphane Bonnery  
 Gilles Baillat Elisabeth Bautier **Sylvain Broccolichi** Anne-Marie Chartier Jean Hébrard  
**Marguerite Altet** Line Audin **André Giordan** Emmanuel Davidenkoff **Bernard Rey** Charles Gardou  
 Gérard Chauveau Philippe Frémeaux **Yves Alpe** Marie Duru-Bellat **Yves Lacoste** Roland Goigoux  
 Erick Prairat **Bruno Suchaud** **Marcel Gauchet** **Jean-Michel Zakhartchouk** **Christian Baudelot**  
**Marguerite Altet** Line Audin **André Giordan** Emmanuel Davidenkoff **Bernard Rey** Charles Gardou  
 Christine Passerieux **Marie-Ange Dat** **Roland Charnay** Françoise Carraud **Claude Lelièvre**  
 Christine Félix **Daniel Favre** **Agnès Van Zanten** Pascal Clerc **Viviane Bouysse**  
 Christine Passerieux **Marie-Ange Dat** Roland Charnay Françoise Carraud **Claude Lelièvre** Charles Conte  
**Françoise Lorcerie** Nicole Mosconi **Eric Maurin** Catherine Tauveron **Alain Serres** Maryse Métra  
 Laurent Mucchielli Maurice Titran **Philippe Joutard** Marie Choquet **Roger Establet**  
**Agnès Florin** Jacques Bernardin André Ouzoulias **Rémi Brissiaud** Stella Baruk **Boris Cyrulnik**  
**Pef** Christine Félix **Daniel Favre** **Agnès Van Zanten** Pascal Clerc **Viviane Bouysse**  
**François Dubet** Marie-Claude Courteix Bernard Devanne Eric Debarbieux Stéphane Bonnery  
 Nicole Mosconi **Eric Maurin** Catherine Tauveron **Alain Serres** Maryse Métra  
 Sylvie Chevillard **Serge Tisseron** **Françoise Hatchuel** **Benoit Falaize** **Samuel Joshua** Yvan Moulin  
 Christian Forestier **Christian Laval** Olivier Houde Michel Defrance **Didier Daeninckx**  
 Bruno Heitz **Judith Gueyfier** Philippe Meirieu Egide Royer **Serge Boimare** Michel Fayol  
**André Antib** **Dominique Frémy** **Martine Safra** Dominique Senore **Edgar Morin** Sylvie Cèbe



# SEBASTIEN SIHR : « UNE UNIVERSITÉ, C'EST LE SAVOIR OPPOSÉ AUX INÉGALITÉS, NON ? »



**Élu secrétaire général du SNUipp en juin dernier, Sébastien Sihr explique la raison d'être et l'importance de l'université d'automne pour le premier syndicat enseignant du primaire.**

**L'université d'automne du SNUipp se déroule cette année dans un contexte particulier, celui d'un fort mouvement social...**

Oui, nous nous sommes même interrogés sur son annulation, pour des raisons de simple logistique de cette dixième édition. Mais le contenu même de cette manifestation est en lien direct avec les luttes menées dans le pays contre les inégalités sociales. L'objectif des universités est en effet de mieux armer les enseignants que nous sommes pour parvenir à la réussite des élèves, de tous les élèves. Une université, c'est le savoir opposé aux inégalités, non ? Dans ce combat professionnel, le moins que l'on puisse dire est que ministère et gouvernement, non seulement ne nous apportent pas les aides que nous attendons, mais en plus tirent dans l'autre sens.

**Les mesures gouvernementales sont particulièrement négatives ...**

C'est le moins qu'on puisse dire. Comment parler d'école, sans aborder l'actualité budgétaire qui est depuis quelques années de plus en plus tendu. 9 000 postes d'enseignants dans le primaire devraient être supprimés. Qui peut croire alors que l'on fera mieux avec toujours moins ? La politique éducative qui s'obstine à appli-

quer le dogme du « *un fonctionnaire sur deux* » non remplacé tourne le dos à cet objectif de démocratisation et donc à celui de réduction des inégalités scolaires. J'en veux pour preuve plusieurs rapports qui ont été rendus publics ces dernières semaines. Le rapport de la Cour des comptes établit que l'école primaire française est sous-investie de 15 % par rapport aux autres pays de l'OCDE. La note concernant la rentrée 2010 affirme que la politique éducative du ministère de l'Éducation nationale ne prépare pas l'avenir. La note de synthèse de l'inspection générale sur les réformes de l'école primaire indique que l'absence d'accompagnement des enseignants les met dans des situations de difficultés professionnelles..

L'école primaire est reconnue par tous comme facteur essentiel et déterminant pour la réussite de tous les élèves. Et pourtant, l'éducation prioritaire reste la grande oubliée de la politique éducative, les enfants de moins de trois ans sont écartés de l'école maternelle...

**Lutte sociale, lutte pour le métier, c'est une liaison constante dans l'action du SNUipp ?**

Le SNUipp s'est bâti sur un projet fort, celui de la transformation de l'école pour la réussite de tous. Cela implique que l'on se nourrisse des travaux des chercheurs pour

s'attaquer aux inégalités scolaires. Les enseignants ont un appétit naturellement important pour tout ce qui touche aux questions de la recherche. L'institution, le ministère, n'assure pas son rôle à ce niveau. La formation continue est minimale. Résultat : les enseignants ne sont pas en mesure de prendre connaissance de l'état de la recherche et des réflexions en matière pédagogique. Trop souvent, ils en sont privés dans leur classe.

D'où l'importance de ce grand rendez-vous autour de l'école primaire où les enseignants rencontrent les chercheurs. Or, il reste urgent de combattre les inégalités et c'est bien là l'enjeu de la transformation de l'école pour laquelle se bat le SNUipp. Les réponses se trouvent à la fois dans les mesures sociales et dans les ressources que donne le métier. Sur ce dernier point, il est clair que rien ne viendra « d'en haut », mais bien des perceptions, des capacités données aux enseignants d'être des professionnels sereins, créatifs, capables de faire évoluer leur travail, de trouver les bonnes réponses, et pour cela de nourrir leurs pratiques professionnelles dans leur confrontation avec les autres et avec les chercheurs. Comment faire mieux d'école ? Comment transformer le métier pour répondre au défi de la démocratisation scolaire ? Comment améliorer le climat scolaire qui s'est détérioré ces

dernières années ? Le bien-être des élèves à l'école, la qualité du travail enseignant : voilà des sujets trop rarement abordés dans le débat éducatif français. Alors forçons la porte ! N'y a-t-il pas là un fil à tirer qui permet de repenser la transformation de l'école ?

### **Pédagogie, réflexion, formation... ces notions n'ont pas l'air en vogue au ministère de l'éducation nationale ?**

C'est malheureusement un fait. Cela ne fait que rendre plus utile ce rendez-vous. Depuis les polémiques soulevées par Gilles de Robien sur la lecture et Xavier Darcos sur la maternelle, la pédagogie est mise à mal. Il y a comme un déni de notre professionnalité, qui est en quelque sorte confirmé par la réforme de la formation initiale. Elle réduit comme une peau de chagrin l'enseignement des connaissances pédagogiques et des gestes professionnels laissant les jeunes enseignants désarmés face à la classe et à l'échec scolaire.

### **Est-ce à dire que l'université d'automne disparaîtrait si une formation continue et initiale à hauteur de vos demandes était mise en place ?**

Nous exerçons un métier exigeant, complexe, en lien avec une société mouvante et la plus jeune des générations, celles des enfants de 2 à 12 ans. Il sera donc toujours nécessaire d'interroger en permanence nos pratiques professionnelles, nos rapports à l'institution, aux parents, mais surtout aux élèves. Ces élèves sont également des enfants et, là encore, il est important pour les professionnels que nous sommes d'être informés des travaux, mais aussi des questionnements, que des chercheurs de disciplines diverses, psychologique, médicale, sociologique... peuvent produire sur l'enfant. Or, dans ce débat, les enseignants sont des acteurs, ils interviennent, ils

participent, ils ne sont pas les réceptacles d'idées venues d'ailleurs. Il faut non seulement interroger la recherche, mais encore la discuter et s'en approprier les données. Cet échange légitime notre université d'automne.

### **C'est la dixième université d'automne, quel bilan tirez-vous de cette manifestation assez singulière dans le paysage syndical ?**

En 2001, à l'occasion des premières universités, à Bombannes en Gironde, j'étais là, jeune enseignant, j'avais été intrigué par cette initiative pas comme les autres. Il s'agissait même un peu d'un OVNI. Un syndicat qui pendant trois jours sur les vacances de la Toussaint réunit enseignant et chercheurs pour évoquer l'état de connaissance et des recherches sur les élèves, la classe, le métier. Quelle drôle d'idée ! Une telle université, cela ne collait pas à l'image que l'on se fait habituellement d'un syndicat. Et pourtant, quelle bonne idée !

Le succès de cette manifestation depuis dix ans montre que cela répond à une forte demande. En dix ans, nous avons multiplié les ouvertures, invité des chercheurs et des professionnels faisant autorité venus de tous les horizons. Et ce, en partenariat avec la ligue de l'enseignement, un partenariat qui nous a permis par exemple d'aborder la question de l'homophobie avec la projection du film d'animation de Serge Watel.

*« Le bien-être des élèves à l'école, la qualité du travail enseignant : voilà des sujets trop rarement abordés dans le débat éducatif français. »*



### **Quel moment fort retenir ?**

Cette année, la présence de Lilian Thuram, fruit de notre collaboration avec la MGEN, a permis de mettre la question du racisme, de la façon dont le sujet est traité à l'école, sur le devant de la scène. D'une autre façon, l'intervention du procureur Eric de Montgolfier et les échanges vifs, mais responsables, avec les enseignants, a ouvert des pistes sur les relations entre ces deux institutions de la République que sont l'école et la justice. Dans les deux cas, la question de la responsabilité enseignante n'a pas été écartée, mais au contraire interrogée, pour tenter d'accroître l'efficacité de l'école dans la lutte contre les inégalités et les injustices.

Je prendrai un autre exemple l'intervention, l'an dernier de Christian Baudelot et Roger Establet. Leurs travaux, et leurs échanges, ici à La-Londe, avec les enseignants, ont montré combien le système brille par ses injustices et ses inégalités, et le fort déterminisme social des parcours scolaires. Être bien ou mal né, cette distinction très ancien régime, reste une fatalité française que nous ne pourrions jamais accepter.

**Propos recueillis par Jacques Mucchielli**



# JOELLE GONTHIER, 10 ANS D'UNIVERSITÉ



*Depuis la première université d'automne, la plasticienne Joëlle Gonthier, enseignante, auteure de la Grande Lessive® participe à la manifestation. Cette année, elle a créé des installations dans différents espaces, invitant, pour certaines, le public à participer. Dans un texte, sous le titre "le maître apprenant", elle écrit son impression après dix ans sur l'université.*

Dix années passées à venir à votre rencontre, sans savoir comment se déroulera ce rendez-vous dont je connais désormais les rites. Il n'est jamais facile, toujours à construire en amont et dans l'instant même. La photographie est sans doute l'épreuve qui met le plus à mal l'image que l'on tente de donner de soi lors de la conférence : un regard plus sombre, un sourire esquissé avec maladresse ou une mèche déplacée peuvent ainsi ébranler un édifice pédagogique, philosophique ou artistique pensé avec soin, et ce avec d'autant plus de force que les choix du photographe et l'intervention du graphiste échappent au modèle. Quel sera alors mon vrai visage ? Celui qui change et devient labile face à des personnes venues partager une réflexion élaborée à vif ou celui figé sur une page de revue face à ceux qui cherchent, grâce à un texte et à quelques clichés, à savoir ce qui s'est dit ?

Mon visage de femme a changé en dix ans (si, si), mais sans doute pas autant que le

regard que je porte sur l'école et sur ceux qui la font exister. L'Université d'automne m'a offert l'occasion de découvrir l'humilité et l'engagement d'enseignants face à leur tâche. Elève, je n'avais perçu d'eux que l'autorité de ceux qui savent, affirmation, notent, orientent, jugent, punissent. Fille d'ouvriers, enfant d'un ancien élève ayant quitté l'école sans savoir écrire à huit ans pour devenir « *toucheur de bœuf* » et d'une élève brillante ayant pu passer son certificat d'étude avant de devenir « *employée de maison* », je n'avais éprouvé que le poids de l'école et son marquage social si puissant que je n'imaginai pas que les enseignants puissent sortir d'ailleurs que de l'école elle-même. Ne passent-ils pas leur vie au-dedans comme dans un nid d'où ils s'échappent de temps à autre ?

Je fus étonnée de me retrouver parmi eux, puis devant eux et rassurée d'entendre que des « *professeurs des écoles* » osaient affirmer qu'ils ne connaissaient pas tout, heureuse de découvrir leur désir d'apprendre. Mais pourquoi ne pas l'avouer aux enfants et à leurs parents : cela ne les rassurerait-il pas de savoir qu'ils ne sont pas les seuls à devoir évoluer entre ignorance et connaissance selon les âges, les circonstances, les avancées du monde ? Pourquoi ne pas également le dire à ses collègues ? Serait-il déplacé de penser que l'apprentissage ne cesse pas avec la fin de la scolarité ou le diplôme acquis ? Apprendre serait-il le fait de petits comme l'est le dessin selon l'opinion commune ? Un maître apprenant ? Là où ne se discerne parfois que le ridicule de la posture de l'arroseur arrosé, il y a sans doute à souligner les intérêts conjoints du savoir et de la création au fil d'une vie, de même que l'obligation d'apprendre (sans cesse) pour enseigner (toute une carrière). Est-il possible d'affirmer à la fois que l'on sait et que l'on a encore à apprendre, et plus encore que loin d'être un problème, il s'agit là d'une chance et d'un pari sur la vie ?

Faite de rencontres, d'échanges, de réflexions et imaginée pour apprendre ensemble, l'Université d'automne invente un temps précieux qui valide l'école. Des enseignants y prennent en charge une part

de leur formation en situant leur personne dans la complexité d'un processus d'apprentissage où chaque intervenant occuperait un rôle véritable. Ils franchissent ainsi un pas entre la réalité de leur métier et l'idée qu'ils s'en font.

Devant des enseignants venus de toute part et ayant vécu toutes les figures imposées et les aléas de l'école depuis des décennies, l'authenticité de la démarche et la créativité s'imposent. Ce travail sans filet, cette exigence extrême est pour moi l'un des acquis de ces dix ans passés ensemble. Il a fallu inventer, se déplacer mentalement afin de dialoguer avec des êtres qui abandonnaient à mes yeux le visage convenu de « *l'instit* » pour devenir des personnes en quête de sens. L'obligation de concevoir des interventions dans la durée m'a conduite à me détourner du cours ou de la conférence. L'Université d'automne invite, par son principe et les attentes qu'elle nourrit, à l'exploration de contenus différents, ainsi qu'à l'adoption de tonalités et d'intervalles qui permettent, à l'intervenant comme à son auditeur, de se dire (quand c'est réussi) qu'ils ont avancé ensemble. En fait, il serait plus juste de parler de co-auteurs d'une performance. Désormais, mes valises débordent d'objets de toute sorte : canards pour le bain, grenouilles, os pour chiens. J'ai beaucoup grandi, désormais j'achète des jouets en refusant l'emballage cadeau que l'on me propose et en reconnaissant que c'est pour moi en vue de « *consommer tout de suite* ». C'est comme si les regards qui me sont adressés ici m'indiquaient ce qui sert au mieux mon propos. Je prends appui sur ce que je perçois, je reçois autant que je donne et j'en oublie mon vrai métier : enseignante ou artiste, à moins que La Grande Lessive® ne me situe au plus près des tâches ménagères. Merci. Remerciements particuliers et amicaux aux initiateurs et organisateurs de cet intervalle spatio-temporel entre l'école et nous, et pourquoi pas entre nous et nous : Nicole Geneix, Gilles Moindrot, Sébastien Sihr, Mathilde Radzion, l'équipe de Fenêtre sur cours et tant d'autres depuis dix ans.

**Joëlle Gonthier**

# L'ÉVALUATION, UN CAS D'ÉCOLE



©CADIEU/NAJA



©MIRA/NAJA

Q

u'évalue-t-on, comment évalue-t-on, à quoi servent les évaluations et qu'en fait-on ? Autant de questions qui se posent à tous les systèmes éducatifs et à tous les étages de l'institution.

Au niveau international, l'OCDE dispose de PISA et PIRLS pour créer des données afin de renseigner sur les différents systèmes et les comparer.

En France, le ministère a mis en place des évaluations qui lui permettent, depuis longtemps déjà, de porter un regard sur les acquis des élèves. La DEP organise régulièrement des bilans sur échantillons. Le dernier date d'octobre et s'intéresse aux compétences en mathématiques des élèves en fin d'école primaire. 385 items ont été proposés à 3809 élèves de CM2 pour mesurer des compétences telles identifier des notions, exécuter un calcul, traiter des données, produire en autonomie, contrôler, valider (lire ci-contre). Un savoir-faire statistique qui a pour but de mesurer les différents niveaux de compétences des élèves et mettre à disposition des données pour piloter l'éducation.

## CLARIFIER LES OBJECTIFS

Là où le dessin se brouille c'est que viennent s'ajouter les nouvelles évaluations CE1 et CM2 concoctées par le ministère, pour lesquelles 2011 sera la troisième année d'existence. Trois ans déjà et, pour l'essentiel, les contestations qu'elles ont soulevées dans la communauté éducative demeurent. Car, depuis le début, les objectifs de ce dispositif restent flous. S'agit-il de piloter le système ou bien d'aider les enseignants à identifier les difficultés des élèves ? A la Dgesco\*\*, on feint de penser que les deux sont possibles avec un seul outil alors même que le calendrier les place en milieu et en fin d'année. Les enseignants ont critiqué ces outils qui

***La contestation soulevée par les évaluations CM2 a rappelé que cet outil n'est neutre ni du point de vue du système ni de celui de la classe.***

## MATHS : DERNIERS RÉSULTATS EN DATE...

La Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP) vient de publier une note qui rend compte des résultats d'une évaluation bilan passée par les élèves de CM2 en mai 2008. Plus d'un quart des élèves maîtrisent l'ensemble des exigences du programme de fin d'école primaire en mathématiques, « les enfants ont acquis les capacités d'abstraction leur permettant de résoudre des problèmes complexes et d'adapter leurs stratégies ». 30% les maîtrisent de façon satisfaisante. A l'opposé, 15% des élèves sont en difficultés et pour le quart restant, les élèves commencent à construire des automatismes mais leurs capacités en calcul restent partielles et ils ne sont pas capables de transférer leurs compétences dans des situations nouvelles. Les élèves scolarisés dans des écoles de ZEP comme ceux qui ont redoublé ont des résultats plus faibles.

n'en sont pas et le SNUipp n'a cessé de demander une clarification des objectifs et est aussi intervenu pour que soit revu le code binaire, ce que s'est engagé à faire le ministère. La contestation est aussi venue d'ailleurs. Jean-Claude Emin, ancien sous-directeur de la DEP, s'inquiète du fait que ces évaluations « peuvent nourrir un discours discutable sur l'école ». Si l'on se reporte à l'exemple de l'Angleterre, les conséquences de tels bilans ne manquent pas de poser question. Mais il insiste sur le fait que les équipes pédagogiques disposent d'autres instruments pour apprécier les progrès et les difficultés des élèves. Les évaluations CE2 et 6ème qui ont rythmé la vie des écoles et des collèges chaque début d'année depuis 1989 jusqu'en 2008 avaient le mérite de tenter de donner aux enseignants des outils pour repérer les difficultés de leurs élèves et y remédier.

### QUE RESTE-T-IL AUX ENSEIGNANTS ?

Parce que s'il faut des statistiques pour piloter le système, l'enseignant, lui, a besoin de comprendre les stratégies et les raisonnements mis en oeuvre par les élèves. La no-



©MIRA/NAJA

Sous le titre « 2 temps, 3 mouvements », la plasticienne Joëlle Gonthier a rythmé l'université d'automne de ses installations. Ici Digital / digitales

## EVALUER LES COMPÉTENCES

L'évaluation des compétences consiste à mesurer la mobilisation des savoirs et savoir-faire. La difficulté réside donc dans l'élaboration d'instruments qui évaluent effectivement cette mobilisation.

Sabine Khan propose un outil d'évaluation à trois niveaux qui permet à l'enseignant de repérer précisément où en sont les élèves afin d'apporter des étayages adaptés aux besoins des élèves.

Le premier niveau place l'élève face à une situation nouvelle, complexe et pluridisciplinaire, permettant de vérifier la capacité à mobiliser plusieurs procédures et à les combiner. Le second niveau consiste à redécouper la situation en problèmes simples impliquant la mobilisation d'une seule procédure à la fois. Enfin, le troisième niveau d'évaluation mesure la simple maîtrise d'une procédure sans qu'elle soit mobilisée dans une situation particulière.

tion de compétences prend ici toute sa mesure car « elle met l'accent sur l'utilisation des acquis des élèves, sur l'utilisation de procédures à bon escient » explique Sabine Kahn docteur en sciences de l'éducation. Mais l'évaluation de ces compétences n'est pas sans poser problème aux enseignants. Elle propose un outil réalisé par une équipe de recherche belge (lire ci-contre). Le livret de compétences généralisées dans toutes les écoles cette année, paraît bien ridicule à côté. Roland Michaud, conseiller pédagogique en EPS propose, lui, de travailler à ce que l'évaluation fasse partie intégrante du

processus d'apprentissage notamment en éducation physique.

Des propositions et réflexions qui montrent que du pilotage des systèmes au coeur du travail enseignant, si les mots sont parfois les mêmes, les objectifs et les réalités qu'ils recouvrent peuvent être dissonants.

**Lydie Buguet**

\*Direction de l'évaluation de la performance et de la prospective

\*\*Direction de l'enseignement général et de l'enseignement scolaire

# ENSEIGNER L'AUTO-EVALUATION EN EPS

## Dans votre ouvrage vous distinguez « contrôle » et « évaluation »...

L'éducation physique scolaire – par opposition au sport qui vise le plus haut niveau de performance – recherche l'accomplissement de la personne et n'est pas une activité performative. Le contrôle est synonyme de vérification, de mesure, et ne fait que renseigner, à un moment donné, sur la conformité à la norme. Par contre, selon J.Arduino, l'évaluation concerne la « *détermination de la valeur* », elle aide celui qui apprend et donne du sens à son cheminement. L'objectif de l'enseignant est de rendre l'enfant autonome, en lui permettant de se construire, d'apprendre à utiliser de façon personnelle les critères sur lesquels il va fonder son jugement.

## Mais en classe on a tout de même besoin de contrôler les connaissances...

A l'école on a besoin du contrôle pour mesurer, jauger, et de l'évaluation pour accompagner l'élève dans son cheminement. Le contrôle est donc nécessaire dans le module d'apprentissage, mais seulement

après que l'élève se soit approprié les critères de réussite qui vont lui permettre d'évaluer sa performance. A ce moment là, le contrôle est dédramatisé car il n'y a plus de « bons » et de « mauvais » élèves mais seulement des « bonnes » et « mauvaises » performances... Ceci est en relation avec l'estime de soi : c'est la réussite qui permet d'être motivé, et pas l'inverse...

## Comment concevoir l'évaluation ?

Il faut enseigner l'autoévaluation aux élèves afin qu'ils deviennent autonomes dans leurs choix de vie et maîtres de leurs apprentissages. En effet, comme nous le rappelle O. Reboul, la compétence est d'abord et avant tout construite et montée sur l'aptitude à juger et à se juger. L'auto-évaluation devrait donc être à la base de tous les processus conscients d'acquisition de connaissances et de compétences. C'est la raison pour laquelle l'évaluation doit faire partie intégrante du processus d'apprentissage. Elle doit contribuer à rendre l'élève de plus en plus performant dans son jugement. La pratique des activités physiques et corporelles participe de cette construction lente, mais indispensable, à l'éducation de tout citoyen.

## L'évaluation comprise ainsi, comment construire les séances d'EPS ?

Tout d'abord l'EPS doit permettre aux enfants d'avoir une aventure motrice quotidienne, qu'ils pratiquent avec plaisir en s'engageant dans l'action. Ensuite, le module d'apprentissage peut s'articuler en quatre phases : tout d'abord une « *phase de découverte* » qui doit inciter les élèves à entrer dans l'activité, à oser faire, et ceci quel que soit le niveau d'organisation de leur

motricité, dans un dispositif qui permet d'accueillir chacun ; ensuite une « *phase de référence* » qui pose un problème moteur concret avec plusieurs possibilités de le résoudre : les réponses des élèves se développant jusqu'à ce qu'elles stagnent ; la « *phase d'entraînement* » permet un bond qualitatif au cours duquel l'élève utilise ses ressources et en construit de nouvelles lui permettant de résoudre ses problèmes ; enfin, la « *phase de bilan* » va permettre de valider les acquis et vérifier s'ils sont stabilisés.

## Cette méthode ne valorise-t-elle pas l'erreur dans les apprentissages ?

C'est la notion d' « *erreur créatrice* » d'Anne Jorro : si l'erreur constitue une « *entrée compréhensive sur et dans les processus d'apprentissage des élèves* » en tant que premier pas dans une activité et qu'elle représente « *le signe d'un début de compétence en cours de construction* », celle-ci devient un levier incontournable pour l'élève, la classe et le maître pour procéder ensemble à une analyse individuelle et

collective des performances des élèves dans la tâche proposée. On entre de plain-pied dans une « *pédagogie de la compréhension* » qui permet de modifier « *le regard sur la production scolaire* » des apprenants. Pour les élèves, l'erreur n'est plus « *regardée comme une faute* » car elle revêt le statut de « *création dans leur raisonnement* ».

Reste qu'en éducation physique, toutes les erreurs ne sont pas sources de progrès, notamment celles qui mettent les élèves dans une « *insécurité* » corporelle...mais aussi psychologique. Par exemple, en activité de combat, il est nécessaire pour l'enseignant de poser comme un acte citoyen, en tout début de module d'apprentissage, ce que l'on nomme depuis vingt-cinq ans la « *règle d'or* » : ne pas faire mal, ne pas se faire mal, ne pas se laisser faire mal. L'intégrité physique et psychologique des élèves n'est pas négociable à l'école...et ailleurs.

Propos recueillis par  
Vincent Martínez

« C'est la réussite qui permet d'être motivé, et pas l'inverse. »

## Roland Michaud



©MIRANAJA

Ancien conseiller pédagogique départemental en E.P.S dans le département du Rhône puis professeur agrégé d'éducation physique.

### Bibliographie

Michaud Roland Collection « *Agir dans le monde* », fichier ressources Nathan pédagogie Michaud Roland 2003  
« *L'éducation physique et sportive au cycle 2.* » Volumes 1 et 2  
Michaud Roland 2000  
« *L'éducation physique en maternelle* »



# REQUESTIONNER LES COMPÉTENCES

## De quelle manière les compétences se sont-elles installées dans la conception des apprentissages ?

L'introduction des compétences est liée à un double mouvement, externe et interne à l'école. Le monde socio-économique a mis l'accent sur les compétences, lorsqu'il a considéré qu'il ne suffisait plus d'être qualifié ou diplômé pour obtenir un emploi. Cette conception s'est alors développée dans l'enseignement professionnel avant d'atteindre l'enseignement général. L'Europe s'en est également emparée à travers « *les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* ». La pression économique a donc été largement relayée par les instances politiques. Mais cela n'explique pas tout. Contrairement aux cycles qui n'ont pas trouvé de véritable relais dans l'école, les compétences ont été prises en compte par le monde pédagogique. Injectées dans l'école en même temps que les cycles, les compétences à acquérir à la fin de chaque cycle sont définies pour la première fois dans le livret des « *cycles à l'école primaire* » de 1991. Elles rencontrent le mouvement d'éducation nouvelle qui s'est développé dans la période de l'entre-deux-guerres. Porté par ceux qu'on appelle « *les grands pédagogues* » (Freinet, Decroly, Dewey...) ce mouvement insiste sur la mise en activité signifiante de l'élève dans ses apprentissages. Or une compétence se définit par l'action qu'elle permet d'effectuer. La vague des compétences a donc rencontré le mouvement impulsé par l'éducation nouvelle.

## A quoi renvoie finalement la notion de compétence ?

Ce qui me semble intéressant, c'est qu'elle met l'accent sur l'utilisation des acquis des élèves. L'école a toujours transmis des automatismes, des procédures. Or, la discrimination entre les élèves se fait entre ceux qui sauront utiliser ces procédures et les autres, c'est à dire au niveau de leur capacité à mobiliser des acquis. Maîtriser une compétence implique que non seulement l'élève réutilise ce qu'il a appris mais qu'il soit aussi capable de combiner les procédures. L'accent n'est donc plus mis sur la seule acquisition de savoirs ou de savoir-faire, mais

sur leur mobilisation à bon escient. L'autre concept important est celui du cadrage. Lorsque l'on place l'élève face à une situation inédite et complexe, de quelle manière cadre-t-il la situation ? Certains élèves ont des cadrages qui ne sont pas appropriés à l'école. Les « *hyperpragmatiques* » résolvent la situation comme on le ferait dans la vie courante sans utiliser les instruments scolaires, d'une façon inappropriée à l'école mais qui, dans la vie courante, permet de s'en sortir. D'autres, les « *hyperscolaires* » utilisent tous les outils, toutes les procédures qu'ils auront vues récemment en classe, en les assemblant mais sans savoir ce qu'ils font avec. On constate donc qu'un certain nombre d'élèves ne sont pas au clair avec le cadrage attendu.

## Apprentissage et évaluation vont de pair, alors comment évaluer les compétences ?

L'analyse des compétences en jeu dans les référentiels montre qu'il existe une grande diversité de compétences qui va de compétences très générales comme « *traiter l'information* » ou « *résoudre des problèmes* » à des compétences spécifiques à une discipline comme « *mesurer une longueur* » ou « *adapter son écrit au destinataire* ». Mais il y a aussi des degrés de compétences allant du plus simple comme « *maîtriser les tables de multiplication* » qui renvoient à des compétences pouvant être apprises par coeur et que l'on appelle procédures, à des compétences complexes qui nécessitent une mobilisation et donnent accès à une série ouverte de situations. L'analyse de ces degrés de compétences a permis de construire un outil d'évaluation qui mesure des compétences avec mobilisation complexe, des compétences avec mobilisation simple c'est à dire quand l'élève choisit une seule procédure mais qui mesure aussi la simple maîtrise des procédures. C'est donc un outil diagnostique d'évaluation à trois niveaux qui permet à l'enseignant de repérer où en sont les élèves et à quel niveau il peut agir pour les aider.

## Qu'est-ce que cela implique pour les enseignants ?

Il faut évidemment cesser de demander aux



©MIRA/NAJA

## Sabine Kahn

Docteur en sciences de l'éducation depuis 2007, enseigne à l'Université libre de Bruxelles. Ses travaux portent sur la notion de compétence et l'évaluation des compétences ainsi que sur les causes des difficultés scolaires des élèves à l'école primaire.

### Bibliographie

Kahn S., 2010, « *Pédagogie différenciée* », Bruxelles : De Boeck.  
Carette V., Defrance A., Kahn S., Rey B., 2006, « *Les compétences à l'école Apprentissage et évaluation* », Bruxelles : De Boeck.

enseignants de remplir systématiquement des grilles d'évaluations, ce qui tend à les conduire à mettre en place des séquences pédagogiques courtes et à se limiter à transmettre des procédures, en perdant finalement cette intention d'amener les élèves à être compétents. Il est nécessaire de donner la possibilité aux enseignants de réfléchir ensemble à ce qu'ils font dans la classe, ce qui n'est pas vraiment le cas actuellement. Il me paraît fondamental de libérer du temps pour que les enseignants puissent s'impliquer dans une recherche collaborative.

Propos recueillis par  
Aline Becker



## ANGLETERRE : Y A-T-IL UN PILOTE EN ÉDUCATION ?

« *L'accent mis sur les apprentissages peut améliorer les performances alors que l'accent mis sur les performances peut les diminuer* » écrit Chris Watkins en conclusion de sa recherche intitulée « *Learning, performance and improvement* »\* publiée cet été.

Il critique le climat dans les classes qui, de plus en plus orienté vers la compétition, désavantage les élèves les plus en difficultés. Il propose deux défis à l'école : reconnaître que les tests ne sont pas le but de l'éducation mais un sous-produit de ce que les élèves ont réellement appris et admettre que la pression mise sur les performances ne permettent pas de l'atteindre. Cette étude tombe à pic après des mois de controverse sur les tests d'évaluations proposées Outre-Manche qui permettent d'établir un classement des écoles. C'est le gouvernement travailliste de Tony Blair qui avait mis en place ce système de pilotage par l'évaluation. En mai dernier, le syndicat enseignant *National Union of Teachers* et

l'association des directeurs *National Association of Head Teachers* ont appelé les enseignants à ne pas faire passer les tests Key Stage 2 SATs. En effet, ils leur reprochent d'affaiblir l'enseignement parce que les écoles finissent par enseigner pour les tests et négligent les matières autres que l'anglais et les maths. Le syndicat précise qu'il n'est pas contre les évaluations mais propose plutôt qu'elles aient lieu sur des échantillons d'élèves.

### QUELLES ÉVALUATIONS, POUR QUOI FAIRE ?

D'autres tests ont permis de mettre à jour les carences du système anglais. Les universitaires Jo Blanden et Stephen Machin, dans l'étude « *Recent Changes in Intergenerational Mobility in Britain* »\*\* sortie en décembre 2007, se sont intéressés aux résultats scolaires en fonction des milieux d'origine. Les chercheurs ont comparé les résultats enregistrés par les enfants de 3 et 5 ans à des tests au pourcentage de

jeunes ayant obtenu une licence. L'étude montre qu'en 2002, 44 % des jeunes issus des 20 % des familles les plus riches ont obtenu leur licence contre 10 % chez les jeunes venus des 20 % des ménages les plus pauvres. Mais plus inquiétant, les élèves issus des 20 % des familles les plus pauvres classés parmi les meilleurs aux tests cognitifs à 3 ans, passent d'un score de 88 % à 65 % à l'âge de 5 ans.

Ces écarts de performances, le nouveau gouvernement a annoncé vouloir les réduire. Pour le primaire, le budget prévoit de consacrer 2,5 milliards de livres (2,27 milliards d'euros) afin de « *favoriser l'apprentissage des élèves défavorisés* » et d'« *inciter les meilleures écoles à accueillir des élèves de milieux sociaux défavorisés* ». Il a aussi déclaré son intention de réformer le système d'évaluations et de pilotage des établissements. Dans le même temps, le ministère de l'éducation va voir son budget amputé de 3,4 %, mais les crédits accordés aux écoles vont augmenter jusqu'en 2015 de 0,1 % chaque année. Conséquence : la suppression de 40 000 postes d'enseignants en 5 ans. Des réflexions et des décisions qui montrent bien que le débat sur les évaluations dépasse de loin le cas français.

L.B.

\*[http://www.ioe.ac.uk/staff/LCLL/LCLL\\_179.html](http://www.ioe.ac.uk/staff/LCLL/LCLL_179.html)

\*\*<http://www.suttontrust.com/news/news/low-a-uk-has-not-improved-in-30-years/>

Si les jeunes Anglais ont obtenu de très bons scores dans certaines évaluations internationales, les maths par exemple, c'est en se focalisant aux matières dites fondamentales et en appauvrissant les sujets abordés en classe. C'est le constat qu'a fait le professeur Robin Alexander dans un rapport paru en 2009 qui parle d'éducation « *déficiente* ». L'histoire, les sciences, la géographie, les arts ont été bannis du quotidien des écoles. Son rapport préconise donc de remodeler le curriculum équivalent du programme et de faire entrer dans le nouveau en plus des matières classiques des compétences telles l'aptitude à travailler ensemble, l'épanouissement, la capacité à donner du sens aux enseignements, à explorer.

# « IL N'EXISTE PAS D'ÉVALUATION AVEC UN GRAND E »

## Les récentes évaluations CM2 ont jeté un trouble chez les enseignants. Comment analysez-vous ce qui s'est passé ?

Ce trouble est tout à fait légitime. Ces évaluations CM2 posent plusieurs problèmes. Le principal à mon sens est le flou maintenu par le ministère sur les usages qui en seraient faits. Elles ne renseignent pas sur le niveau des élèves en fin de primaire – de ce point de vue la passation des items en janvier est « folklorique » – et elles n'aident pas non plus les enseignants à repérer les difficultés de leurs élèves. Le nouveau codage ne règle pas ce problème. Le rapport de l'inspection générale sur le sujet souligne d'ailleurs que les enseignants « restent démunis pour reconsidérer leurs choix pédagogiques ».

Je trouve inquiétant qu'elles entrent dans une certaine routine. Nous disposions d'évaluations CE2/6e qui, si elles étaient perfectibles, avaient le mérite de chercher à repérer les difficultés des élèves, qui questionnaient les raisons pour lesquelles les élèves se trompaient et étaient accompagnés de propositions de remédiations. Les nouvelles restent très ambiguës et peuvent nourrir un discours discutable sur l'école.

## Ne peuvent-elles pas servir au pilotage de l'école comme on l'a annoncé ?

Aucune évaluation ne donne de solution automatique pour améliorer le système éducatif même si certains discours ministériels peuvent le laisser croire. Il n'existe pas d'évaluation avec un grand E mais des dispositifs d'évaluation, aux finalités et aux modalités différentes qu'il ne faut utiliser que pour ce qu'ils peuvent donner : soit apprécier le niveau de connaissances et de compétences des élèves, en faire un bilan, en précisant ce que sont les connaissances et les compétences mesurées, soit établir un diagnostic de leurs difficultés d'apprentissage. Les pays comme la Grande Bretagne et les États-Unis qui étaient de grands consom-

mateurs d'évaluations reviennent en arrière. La pression mise autour de ces outils a amené les enseignants à travailler les items d'évaluation au détriment de l'acquisition des compétences. Quand je lis qu'il est positif que les enseignants puissent travailler les items échoués, je suis inquiet. Quand j'entends qu'on observe les progressions des résultats d'une école par rapport à ces items, je le suis encore plus sur la nature du pilotage. Une équipe pédagogique doit disposer – et surtout maîtriser – d'autres instruments pour apprécier les progrès et les difficultés des élèves.

« L'évaluation ne dit pas comment gérer l'hétérogénéité. »

## Les évaluations bilan type PISA renseignent sur l'école, le système...

Oui, mais si on veut pouvoir tirer des conclusions, il n'en faut pas une seule mais plusieurs. Pour le primaire, les évaluations PIRLS ou celles de la DEPP font le point sur les acquis des élèves et permettent de détecter un certain nombre de difficultés des élèves. Un des éléments convergents de leurs résultats c'est que, dès le CM2, on observe une hausse des inégalités. Les élèves les plus faibles sont de plus en plus faibles et de plus en plus nombreux. Autre information convergente : le redoublement ne rend service ni aux élèves ni au système. A niveau égal de départ, un élève qui n'a pas redoublé s'en sort mieux. Mais, par elle-même, l'évaluation ne dit pas comment gérer l'hétérogénéité ni quel dispositif mettre en place pour aider les enseignants.

## Et sur la nature des difficultés, y a-t-il des tendances saillantes ?

Je parle de ces questions avec énormément de prudence car je ne suis pas un pédagogue. Il semble néanmoins que les baisses de performance porteraient moins sur les mécanismes de base de la lecture que sur les aspects plus « sophistiqués » de la langue. Ce ne serait pas tant le BA-BA qui pose problème que la maîtrise de



Jean-Claude Emin

Ancien sous-directeur à la Direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'éducation nationale.

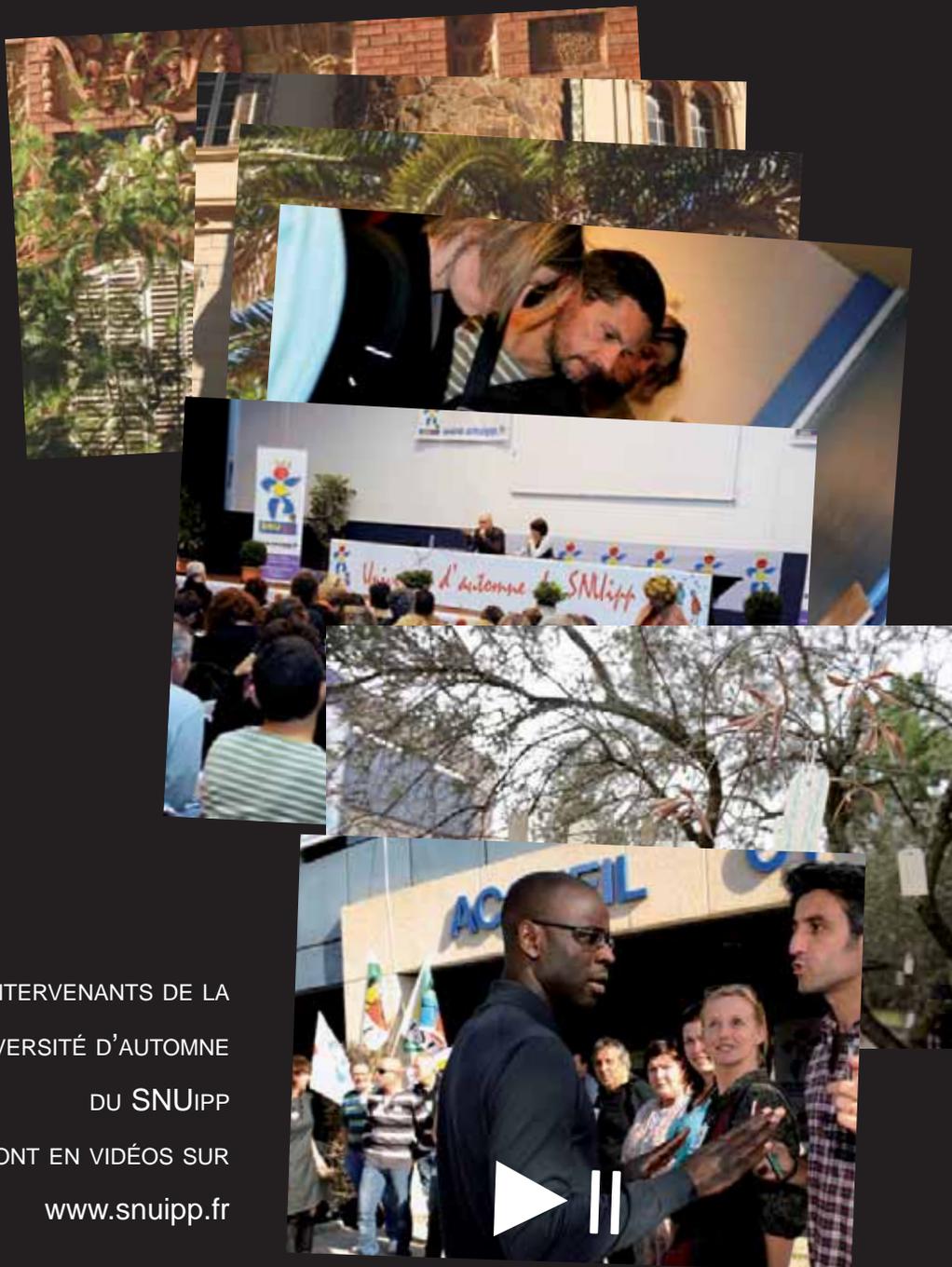
### Bibliographie :

Les évaluations de la réussite à l'école, quels usages politiques, in Cahier d'Éducation & Devenir, Numéro 8, juin 2010  
Toute évaluation se situe dans l'histoire des politiques éducatives, in Emin, Jean-Claude, Villeneuve Jean-Luc (coord.), « *Évaluer l'évaluation* », Editions Le Manuscrit, Paris, 2009  
Impacts positifs et effets pervers du pilotage par les résultats, in Nathalie Mons, Jean-Claude Emin, Philippe Santana (coord.).

l'expression et la compréhension. On constate aussi une dégradation des résultats en orthographe. Ce constat peut être renvoyé au fait que la société française y accorde moins d'importance.

Propos recueillis par  
Lydie Buguet

# L'UNIVERSITÉ D'AUTOMNE EN VIDÉOS



LES INTERVIEWS DES INTERVENANTS DE LA  
10<sup>ÈME</sup> UNIVERSITÉ D'AUTOMNE  
DU SNUIPP  
SONT EN VIDÉOS SUR  
[www.snuipp.fr](http://www.snuipp.fr)

Des vidéos réalisées en partenariat avec la MGEN

# GRAMMAIRE : UNE DEMARCHE REFLEXIVE



©MIRA/NAJA



*En proposant des passerelles entre les activités, les enseignants aident leurs élèves à concevoir la complexité du réel et à tisser des liens* ». Les projets en interdisciplinarité comportent le plus souvent un axe « maîtrise de la langue » qui découle des champs abordés et des dispositifs retenus. Vocabulaire spécifique, lecture de documents, écriture d'une lettre ou préparation de questions orales, par exemple, sont des bénéfices du projet interdisciplinaire tout autant que certains de leurs buts cachés. Ce que montre Annie Camenish, c'est que l'étude de la langue elle-même peut être mise au service de l'objet d'apprentissage, que ce soit au niveau de la formation des mots pour en appréhender le concept ou, par exemple, au niveau de la manière de lire un énoncé de problème pour en faciliter la résolution.

## Créer des liens pour gagner du temps

La grammaire et la conjugaison n'ont pas été inventées exprès pour embêter les enfants. Avec une démarche réflexive, il est possible d'éviter « l'abondance du métalangage, l'incohérence de l'étiquetage », le placage des phrases fabriquées, toutes choses qui provoquent désintérêt et démotivation des élèves. Au contraire, il faudrait à l'école primaire travailler des notions qui correspondent au fonctionnement effectif de la langue, revenir sur des textes connus des élèves pour en faire des supports d'étude des faits de langue qui expul-

seront les problèmes de compréhension, créer des liens pour rendre les savoirs cohérents, développer des compétences transférables, hiérarchiser et enseigner en priorité les grandes régularités...

Carole Brach est enseignante à l'école Serpentine de Colmar (Haut-Rhin) et a participé au travail de recherches sur la langue dans les activités mathématiques. Sur un sujet comme celui-là, les bénéfices ne se font sentir qu'à moyen terme mais sont réels et importants. C'est toute la pratique qui est bousculée par « les re-

*gards croisés qui se complètent, la distance du chercheur qui ouvre des horizons* », même s'il faut de temps en temps le ramener au quotidien de l'élève. Travailler avec la recherche, ça permet « d'aller au fond des choses », d'avoir prise sur son métier. « Mettre de la langue partout », avoir cette préoccupation constante, c'est à ce prix que les élèves peuvent comprendre que la langue n'est pas seulement importante dans le cadre restreint de l'école mais partout et tout le temps.

## Annie Camenisch

Maître de conférences en sciences du langage, formatrice IUFM à l'Université de Strasbourg. Ses recherches portent en particulier sur la maîtrise de la langue dans les disciplines scientifiques.



©MIRA/NAJA

### Concernant la maîtrise de la langue, dans quel état d'esprit trouvez-vous les enseignants du primaire ?

Depuis 2008, de nombreux enseignants sont dans la confusion. L'assimilation des programmes de 2002 commençait à s'amorcer quand tout a été remis en question. Les enseignants ont cru qu'il fallait revenir à ce qui se faisait avant (cloisonnement, leçon, étiquetage, exercices). Ils se sentent submergés par le nombre de notions à acquérir et stressés par les évaluations en milieu de CM2. L'observation réfléchie de la langue partait du postulat de l'intelligence de l'élève, de sa capacité à comprendre le fonctionnement de la langue. Pour cela l'enseignement portait sur les savoirs les plus récurrents permettant à l'élève de réaliser des transferts. Il s'agissait à la fois d'apprendre les fondamentaux et d'acquérir une démarche.

### Cette démarche est-elle accessible aux élèves en difficulté ?

Une idée reçue consiste à penser que cette démarche ne convient qu'aux « bons » élèves mais pas aux « faibles ». Nous avons clairement constaté le contraire. Ceux qui s'en sortent le mieux avec une démarche transmissive traditionnelle sont ceux qui maîtrisent déjà la langue écrite. Mais les élèves qui la maîtrisent moins bien ne sont pas capables de transférer les savoirs grammaticaux en compétences d'écriture après une suite leçon-exercice car ils ne font pas de lien avec les activités d'écrit, même s'ils savent leur leçon par cœur. La démarche 2002 créait explicitement ces liens, d'une part en prenant appui sur les textes lus ou écrits par les élèves, d'autre part en mettant en place des démarches d'observation de la langue accessibles à tous.

Une deuxième idée reçue laissait entendre qu'il n'y avait plus transmission de savoirs grammaticaux. C'est de la mauvaise foi, car les savoirs à acquérir dans des séances spécifiques étaient clairement listés et identifiés...

Quant à la baisse de niveau imputée aux programmes de 2002, quelles sont les

études qui l'ont prouvée ! A-t-on eu le temps de les mettre en œuvre entre 2002 et 2008 ? Y a-t-il eu suffisamment de formation ? Peut-on trouver plusieurs cohortes d'élèves formés avec les programmes de 2002 ? Une étude un peu sérieuse aurait forcément montré que la démarche très majoritairement utilisée dans les classes restait et reste toujours la démarche transmissive.

### Proposez-vous de revenir à « l'esprit de 2002 » ?

Les programmes de 2008 prônent la liberté pédagogique. Je préconise que l'enseignant fasse le choix de « *mettre le paquet* » sur les notions fondamentales selon une démarche réflexive pour laisser aux élèves le temps d'assimiler et de faire des liens entre les savoirs et les compétences de lecture et d'écriture, et ce dans toutes les disciplines. Forcément le reste devra être traité plus vite car le programme est trop lourd mais les élèves pourront transférer les compétences qu'ils vont acquérir au niveau de la démarche.

Cela signifie aussi qu'il faut parfois changer le regard porté sur la langue. Ainsi certaines traditions scolaires masquent le véritable fonctionnement de la langue et compliquent inutilement les apprentissages (le système de la conjugaison peut être simplifié). A l'école primaire, il faut s'intéresser en priorité à ce qui est le plus régulier et le plus récurrent.

### Quel est votre sujet de recherche ?

Actuellement, mon travail porte sur les interactions entre les apprentissages sur la langue et les apprentissages scientifiques. Travailler la langue dans les disciplines permet à la fois d'apprendre la langue et de renforcer les apprentissages disciplinaires. Par exemple, comprendre que dans le mot rectangle, « *rect* » signifie droit, fait porter un autre regard sur le concept de rectangle. Ma recherche porte aussi sur les stratégies de lecture à mettre en place pour comprendre un énoncé de problème. Le détour par un projet d'écriture d'énoncés de problèmes additifs par exemple, mobilise tout à la fois les représentations men-

« A l'école primaire, il faut s'intéresser en priorité à ce qui est le plus régulier et le plus récurrent »

### Bibliographie :

Ouvrage collectif sous la direction de JC Pellat *Quelle grammaire enseigner ?* Hatier (Enseigner à l'école primaire) 2009

Camenish Annie, Petit Serge, avec la participation de Brach Carole et de Schatz Collette, *Au cœur des mots, Comprendre et apprendre le vocabulaire dans toutes les disciplines*, Cycle 3, sous la direction de Annie Camenish, Hatier (Objectif vocabulaire), 2010. Niveau 1 disponible ; Niveaux 2 et 3 décembre 2010

Nombreux articles, par exemple « *Les mathématiques et l'apprentissage du pluriel des noms au cycle 2* », « *La formation savante des mots en mathématiques* », « *Apprendre à lire par les mathématiques* », en ligne sur le site d'Annie Camenish <http://a.camenisch.free.fr/>

tales, linguistiques et mathématiques. L'articulation de ces représentations a des conséquences sur la compréhension des énoncés de problème, sur leur résolution et en maîtrise de la langue.

Propos recueillis par  
Daniel Labaquère

# GRAMMAIRE : « DES OBJECTIFS MODESTES MAIS S'Y TENIR »

## **Vous avez observé les changements des programmes de grammaire. Pouvez-vous décrire les évolutions ?**

Les grands changements viennent de loin : les instructions de 1972 marquaient une rupture avec celles qui précédaient, dans lesquelles la grammaire avait pour objectif exclusif l'acquisition de la norme de l'écrit ; depuis 1972, on laisse une place à l'étude de la communication, à celle des usages oraux de la langue, à la parole de l'élève.

Ce en quoi les instructions de 2002 innove, c'est dans la démarche : l'acquisition de savoirs grammaticaux n'est plus l'objectif premier. Ce qui importe, c'est d'installer dans la classe une relation active, collective, d'observation et de réflexion sur la langue avant d'installer les connaissances à proprement parler ; celles-ci sont en petit nombre, les définitions les plus précises se faisant en termes de compétences. L'étude de la langue devait se faire dans un temps limité – une heure et demie par semaine – mais se mettre en œuvre dans tous les « *champs disciplinaires* » : l'étude de la langue n'est plus une fin en soi puisqu'elle s'élabore lors de la mise en œuvre réelle de la langue. Les programmes de 2008 réintroduisent un ordonnancement dans l'ensei-

gnement grammatical, autour d'un inventaire de notions précises, explicites, programmées par cycle et même par année, dans un temps beaucoup plus important, défini avec précision lui aussi. En tant que tel, il s'agit beaucoup plus d'un « *programme* ».

## **Comment expliquer ces changements à répétition ? N'existe-t-il pas de consensus ?**

Il est vrai que ces changements sont très déstabilisants pour les maîtres ! Les raisons d'une telle accélération dans leur publication – 1996, 2002, 2008 pour les dernières publications de programmes ! – sont certainement multiples. Il n'y a pas de consensus parce que les « *théories* » sur la langue et l'apprentissage évoluent sous l'effet des sciences académiques – linguistique, psychologie de l'apprentissage – déstabilisent et discréditent les savoirs « *traditionnels* » ; il n'y a pas de consensus parce que les résultats des élèves aux évaluations se dégradent incontestablement en morphologie et en orthographe, et poussent à la révision ; il n'y a pas de consensus parce que des groupes de pression qui dénoncent toute innovation font pression sur l'institution, mais à mon avis l'absence de consensus vient surtout du terrain : les programmes de 2002 sont terriblement difficiles à mettre en œuvre, et les enseignants sont désespérés...

## **Les programmes de 2002 étaient-ils à ce point décalés ?**

Les programmes de 2002 supposaient chez les enseignants une grande expérience de la pratique de l'analyse de la langue, ainsi que la capacité de se mobiliser à tout moment de l'enseignement, dans toutes les activités, sur des problèmes de langue, de les faire reformuler, de les transformer en

notions que les élèves puissent s'approprier ; or les maîtres pluridisciplinaires de l'enseignement primaire sont sollicités sur des quantités de fronts, ils n'ont pas tous une formation linguistique poussée. Les programmes de 2008 balisent mieux le travail du maître : liste de notions, progressions etc. Ces programmes ne sont pas pour autant un carcan où l'on doit débiter un programme, le nez dans le guidon, et les enseignants gardent une grande marge de manœuvre. Comme d'autres, j'aurais évidemment trouvé plus raisonnable qu'on aménage ceux de 2002, ce qui aurait évité ce sentiment d'inconstance et d'arbitraire dans les choix, mais je soutiens les nouveaux programmes – je ne parle ici que de la grammaire ! – parce qu'ils exposent moins les maîtres et sont à mon avis largement suffisants pour ce qu'on attend de la connaissance de la grammaire.

## **Comment faire en sorte que les élèves progressent ?**

Je crois qu'il faut donner à l'enseignement grammatical des objectifs modestes, mais s'y tenir. L'école primaire prépare les élèves aux exigences plus grandes du collège en matière d'écrit. Du côté des enseignants, l'objet principal est qu'ils sachent pourquoi ils enseignent de la grammaire, quelles sont les notions utiles, et qu'ils sachent l'expliquer aux élèves. La réflexion sur

le sujet n'a pas été assez menée dans les IUFM car le temps consacré à la didactique de la grammaire a toujours été insuffisant : la grammaire est aussi un ensemble de notions à apprendre, à automatiser pour certaines. Par exemple, et j'ose le dire ! (et je l'enseigne à mes étudiants de FLE) le passage par la mémorisation pour certaines connaissances (la conjugaison) est une technique qui gagne énormément de temps et qui permet d'économiser de l'énergie des élèves lors des activités écrites..

**Propos recueillis par Lydie Buguet**

**Daniele Manesse**

Professeur de sciences du langage à l'université de Paris 3 - Sorbonne Nouvelle.

Auteur de :

Orthographe, à qui la faute, ESF, Paris 2007

Le français dans les classes difficiles, INRP, Paris, 2003

« Pas de consensus parce que les résultats des élèves se dégradent. »





©MIRA/NAJA



À l'école, l'enseignement de la grammaire consiste en un apprentissage des règles de la langue française, des régularités et des exceptions, aux fins de permettre à tous les élèves d'exprimer leur pensée au plus juste de leurs intentions, mais aussi d'analyser avec rigueur et vigilance les propos oraux et les textes qui leur sont adressés. »

Une définition officielle\* qui cache mal les difficultés propres à cet apprentissage. Les différentes évaluations montrent que les résultats des élèves sont problématiques. En 2007, la reprise par la DEPP d'une enquête de 1987, portant sur la lecture, le calcul et l'orthographe en fin de CM2, a permis de comparer les performances des élèves à vingt ans d'intervalle, à partir des résultats observés aux mêmes épreuves. Concernant l'orthographe, le nombre d'erreurs, essentiellement grammaticales, constatées à la même dictée a significativement augmenté de 10,7 en 1987 à 14,7 en 2007. Une situation à laquelle Danièle Manesse ne se résoud pas.

\*Circulaire du 18 janvier sur la mise en oeuvre du socle commun des connaissances et de compétences : l'enseignement de la grammaire.



©CADIEU/NAJA

## La rencontre de la carpe et du lapin

Les nouvelles technologies sauveront-elles l'apprentissage de la grammaire de papa ? Pas sûr mais il semble que leur rencontre se passe bien si l'on en croit Sylvie Denis, enseignante en CM2 à l'école Paul Bert de Liévin. Depuis cette rentrée, sa classe est dotée d'un tableau interactif et elle s'est lancée dans l'aventure. « *Le TBI est un outil qui me permet d'aborder cet enseignement perçu comme rébarbatif et difficile par les élèves, de façon plus ludique* » expliquent-elles. Cet outil permet de découvrir les régularités en entourant avec le crayon mais il permet aussi de déplacer des blocs et de les ranger. On imagine l'utilisation que l'on peut en faire avec les propositions, le classement de phrases... « *Je l'utilise le plus souvent dans les phases de découverte ou dans des corrections collectives* », explique l'enseignante qui note que

les enfants se portent beaucoup plus facilement volontaires pour intervenir. L'interactivité a pour elle un autre avantage, faciliter la réflexion des élèves. « *De fait, la mémorisation s'est faite beaucoup plus rapidement*, raconte-t-elle, *tout en étant prudente sur l'acquisition réelle de compétences. Certains sites internet proposent des scénarios pédagogiques proposés par des enseignants ainsi que leur commentaire. Dans les « petits plus » signalés, beaucoup soulignent la place que le TBI permet de laisser à l'erreur avec la possibilité laissée du retour en arrière. Un enseignant de Montpellier conclut « ces outils permettent aux élèves d'apprendre autrement et à l'enseignant de re-découvrir son champ pédagogique et didactique d'intervention ».*

L

'histoire à l'école primaire est nourrie de deux traditions, celle de la leçon faite par le maître, nourrie de dialogues et d'échanges mais aussi celle issue de l'éveil où pour dire ce que l'on veut faire passer, les élèves sont mis au travail. Entre les deux, il y a mille manières de faire selon les supports, les sujets, les thèmes abordés. Cette diversité cache pourtant mal le manque d'assurance des enseignants, relevée par l'inspection générale dans un rapport de 2007, face à cette discipline objet de savoirs, mais aussi outil de compréhension du monde et passeur de mémoires entre génération. Les programmes de 2008 ont fait un choix et marquent le retour à l'histoire des grands hommes avec son lot de dates et de grands noms à retenir, et un retour à la transmission de valeurs qui doivent pourtant être interrogées.



## L'Estaque, quartier de mémoire

A l'Estaque, ce quartier de Marseille qui surplombe les ports, l'histoire et plus particulièrement l'histoire du XX<sup>ème</sup> siècle est partout. Quartier d'usines et d'immigration, quartier de révoltes et de la Résistance, l'Estaque peint par Cézanne est un concentré d'histoires. C'est pourquoi, depuis trois ans, Jacques Vialle, enseignant de l'école Estaque-gare, travaille avec ses élèves de CM2 sur ce « quartier de mémoire ». Pour ce faire, il amène les enfants à se faire enquêteurs de terrain, à solliciter et recueillir les témoignages des acteurs anonymes et, les mettant dans cette si-

tuation de recherche, les conduit à mieux comprendre le travail de l'historien. Ils découvrent aussi « *qu'ils baignent dans l'histoire, que leur quartier représente des strates de cette histoire, qu'elle est encore portée par des personnes et qu'elle n'est pas uniquement faite de ce qu'on lit dans les manuels* » explique Jacques. Le programme n'est pas sacrifié pour autant et les manuels permettent de contextualiser, de disposer de référents historiques solides. Le projet, quant à lui, est conduit indépendamment des horaires dévolus au programme d'histoire. Il se déploie de

manière transversale, à raison d'une heure par semaine, tout au long de l'année et invite à faire aussi bien de la géographie que du français, des arts plastiques ou de la technologie. Un travail sur la mémoire, sur l'histoire sociale et le patrimoine qui constitue aussi une façon privilégiée de faire de l'éducation à la citoyenneté. Pour aller plus loin, le dossier « *Apprendre l'histoire* » dans le n°471 des cahiers pédagogiques.

<http://www.cahierspedagogiques.com/spip.php?article6019>

# L'HISTOIRE POUR PENSER LA SOCIÉTÉ

**Vous avancez que les programmes de 2008 signent un retour à une conception traditionaliste de l'enseignement de l'Histoire à l'école. Qu'entendez-vous par là ?**

On pourrait inscrire les programmes de 2008 dans une sorte de filiation avec ceux de la III<sup>ème</sup> République. A cette époque, ils étaient centrés sur une finalité, former des petits français. On était dans un contexte dans lequel la France était composée d'une multitude d'identités régionales et l'école avait une fonction de creuset. L'objectif était de développer une citoyenneté française, une mentalité républicaine et patriotique. Du coup, les instituteurs présentaient aux enfants des figures emblématiques et exemplaires d'une geste nationale. De Clovis roi des francs à Charlemagne, en passant par Saint Louis et Jeanne d'Arc, se construisait une sorte de « *roman national* » jalonné de dates et d'événements structurants qui donnaient corps à une forme de légende républicaine. C'est en cela que les programmes de 2008, dont on ne sait toujours pas à ce jour, comment et par qui ils ont été élaborés, signent un retour à la transmission de valeurs qui ne sont pas questionnées. Pourtant, l'Histoire scolaire avait beaucoup changé ces trente dernières années, en intégrant notamment de nombreux aspects de l'Histoire sociale.

**C'est donc ce qui les différencie des programmes de 2002 en terme de contenus ?**

En effet, les programmes « *Joutard* » de 2002 étaient très novateurs, y compris par rapport à ceux du secondaire. Alimentés par les évolutions de l'historiographie moderne, ils faisaient la part belle à la complexité, à une amorce de réflexion critique chez les enfants. On était moins dans une histoire des grands personnages, des dates clefs, et plus dans un accent mis sur les groupes sociaux. Qui étaient les gens ordinaires ? Comment agissaient-ils, que peut signifier pour le monde d'aujourd'hui, ce qu'ils ont vécu et construit. Il s'agissait là de mettre à la disposition des enfants, des outils pour les faire réfléchir, développer une citoyenneté critique en opposition à la ci-

toyenneté d' « *adhésion* » qui revient aujourd'hui sur le devant de la scène.

**Selon vous, à quels enjeux éducatifs devrait répondre l'enseignement de l'histoire à l'école ?**

A mon sens, l'histoire est un miroir de ce qui s'est passé, de ce que les hommes ont pu faire à un moment donné. Un miroir de ce qui a été possible et de ce qui ne l'a pas été. C'est pour moi extrêmement important, de donner à voir que ce ne sont pas simplement des personnages célèbres qui ont fait des choses dont on se souvient. Ce sont aussi des hommes et des femmes « *ordinaires* », qui avaient une culture, des coutumes, des façons de vivre et de travailler, de protester, de se battre et de mourir. Et ça, c'est un support formidable, pour commencer à réfléchir à ce que c'est que « *faire société* ». On peut alors construire des notions et des outils pour analyser ce qui fait que des hommes vivent ensemble, comment ils s'organisent, comment ils négocient et délibèrent. Et là, on est dans l'apprentissage de cette citoyenneté critique que j'évoquais. Je regarde ce qui a été fait, j'essaie de le comprendre, je fais des aller-retours entre passé et présent pour comparer et établir des relations. Tout ce processus va me permettre de « *penser* » la société dans laquelle je vis et celle dans laquelle je vivrai.

**Y a-t-il malgré tout dans ces programmes de 2008, des espaces, des marges de manœuvre, pour les enseignants qui souhaitent faire de l'Histoire « *compréhension du monde* » avec leurs élèves ?**

Il y a toujours des marges de manœuvre, même si elles sont singulièrement réduites par la construction de ces programmes. Il est possible par exemple de monter des projets avec une sorte de fil rouge, sur l'année, dans lesquels les éléments du programme d'Histoire sont une sorte de prétexte, pour jeter des ponts vers un travail plus réflexif. Mais nous savons tous les difficultés que ça présente. C'est chronophage et c'est coûteux parce qu'il faut pouvoir sortir de l'école. Et puis reste la question de la formation. On

« *Jeter des ponts vers un travail plus réflexif* »

## Laurence de Cock

Professeure d'histoire-géographie de lycée formatrice dans l'académie de Versailles. Elle est également enseignante associée à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) et participe à un programme de recherche sur l'articulation entre la diversité culturelle à l'école et l'universalisme républicain.



Bibliographie :

De Cock Laurence et Picard Emmanuelle (dir), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Agone 2009  
De Cock Laurence (et alii), *Comment Nicolas Sarkozy écrit l'histoire de France ?* Agone 2008  
De Cock Laurence, Bonafoux Corinne, Falaize Benoît, *Mémoires et histoire à l'école de la république*, Armand Colin 2007

peut tout à fait présenter Clovis avec un regard multiple et une présentation critique du personnage. Mais il y faut de la formation, initiale et continue, avoir la possibilité de se mettre au point scientifiquement, pour disposer des outils afin de pouvoir « *ruser* » avec les libellés des programmes.

Propos recueillis par Francis Barbe

# LANGUES VIVANTES : AUTOMATISER LES « GES



L'

enseignement des langues est emblématique de la volonté d'harmonisation européenne. Le CECRL, le cadre européen de référence pour les langues, publié en 2001, constitue une approche nouvelle de l'enseignement des langues. C'est ainsi lui qui définit le niveau A1 que doivent atteindre les élèves en fin de CM2, mais aussi le CLES 2 ou le niveau B2 dont les nouveaux enseignants devront détenir la certification. Cette volonté européenne se manifeste aussi par les programmes d'échanges d'enseignants poste à poste et par les stages linguistiques à l'étranger (surveiller les BO de décembre). Il existe aussi une volonté européenne de préserver une réelle diversité des langues enseignées. Chaque 22 janvier, depuis 2003, est organisée la journée franco-allemande. Ce jour-là fleurissent les déclarations d'intentions de promotion de l'allemand... peu suivies d'effet.

Toby Roper, 14 ans, est un brillant élève de 3ème. Arrivé d'Angleterre en France à l'âge de 6 ans, il a appris à lire en français, une langue qu'il découvrait. Il est aujourd'hui parfaitement bilingue et il est confronté, depuis l'année dernière, à son « premier » apprentissage scolaire de langue étrangère, espagnol en LV2. En effet, à l'école primaire comme au collège, il n'a pas eu trop besoin de s'investir dans les cours d'anglais. Pour lui, il est clair que « ça ne va pas, on nous apprend une langue à travers la grammaire pour expliquer comment la langue fonctionne », et ce n'est pas intéressant. Sa solution, dictée de son « expérience » ? Apprendre en écoutant, en comprenant ce que l'on peut, avec un maximum d'oral qui permettrait à la classe « d'avancer petit à petit en n'ayant pas peur de parler ».

## Un chemin pavé d'embûches

Enseignante en CM1, Monique Heddebaut est aussi animatrice allemand à mi-temps sur le bassin de Douai dans le Nord. Elle illustre les difficultés dans lesquelles se débattent les enseignants qui assurent l'enseignement de l'allemand. Dans les rares écoles où interviennent encore des professeurs du secondaire ou des contractuels, il n'y a pas de problème, en dehors de la continuité école-collège. En effet Monique détaille le cas de ces 26 germanistes arrivés de 3 écoles dans un collège et dont 5 seulement ont été acceptés en

classe bilangue, les autres devant « passer » à l'anglais, à cause de la suppression de la LV1 allemand.

Dans le cas ordinaire où un enseignant de l'école est chargé de l'allemand, les effectifs se trouvent en général réduits. L'enseignant prend avec les siens les quelques élèves germanistes des autres classes mais doit organiser la prise en charge de la majorité angliciste de sa classe... ce qui peut s'avérer « compliqué ». La difficulté s'accroît quand une note de service académique demande de ne plus faire bénéficier

les CE2 de l'enseignement de l'allemand. Pourtant, le tableau n'est pas que noir. Le travail en groupe restreint permet « du dynamisme, des interactions maximales avec les enfants », du temps pour tâtonner et surtout un vrai temps d'oral. Et la proximité de l'Allemagne rend possible une authentique exposition à la langue autour des projets de visites, que ce soit les marchés de Noël, les musées, les villes de Cologne ou Aix-la-Chapelle.

# TES LINGUISTIQUES »

## L'enseignement des langues vivantes à l'école est-il satisfaisant ?

On ne met pas assez en avant ce qui marche bien. Je vois couramment dans les classes des enfants qui participent avec beaucoup d'intérêt et de plaisir à ce qui leur est proposé, des enfants qui savent déjà beaucoup de choses. Les enseignants chargés de l'allemand, minoritaires, sont certes particulièrement motivés et convaincus, mais si, au niveau européen, on a fait le choix de confier aux professeurs des écoles l'enseignement de la langue vivante étrangère, c'est justement parce qu'ils connaissent parfaitement le public auxquels ils s'adressent et sont très au point sur le plan pédagogique.

De plus, les pratiques se sont diversifiées : on assiste à une introduction raisonnée de l'écrit, à des moments d'observation de la langue et de conscientisation des apprentissages. Il me paraît extrêmement important que les enfants « *sachent qu'ils savent* ». Je trouve aussi que l'on est en progrès sur la continuité école-collège.

## Quelles évolutions pour la formation des enseignants ? Faut-il un meilleur niveau de langue ?

Le meilleur niveau de langue possible ! Mais les progrès en langue demandent beaucoup de temps et l'accuis doit être entretenu. C'est comme le sport, quand vous cessez de vous entraîner vous régressez. Il faut se servir régulièrement des outils langagiers pour en maintenir la maîtrise.

Ce que je reproche aux certifications de type CLES c'est qu'elles ne sont pas adaptées à ce dont un PE a besoin pour dispenser l'enseignement d'une LVE dans sa classe. Le CLES 2 a été conçu pour des étudiants se préparant à effectuer un séjour dans une université étrangère. Or, un professeur des écoles a par exemple besoin de maîtriser « *la langue de la classe* » : consignes, lexique du matériel et des activités scolaires, etc. Pour ce qui est de la syntaxe, il a besoin de pouvoir produire des énoncés en général brefs. Pourquoi, surtout en formation initiale, consacrer tant de temps à des entraînements finalement peu utiles, du moins en début de carrière et peut-être au-delà ?.

## Et la formation didactique ?

Sur ce plan, on est en train de franchement régresser. En 1993, lorsque j'ai commencé à exercer en IUFM, les plans de formation comportaient suffisamment d'heures pour un travail linguistique et didactique. (Les deux sont d'ailleurs liés.) Que doit comprendre une formation didactique ? Des savoirs mais également une pratique qui fait l'objet d'une observation réfléchie. J'ai connu une forme de travail privilégiée avec les ateliers de pratique pédagogique : les PE2 commençaient par observer une séance de langue puis menaient les séances suivantes. Le professeur de la classe restait présent y compris à l'issue du cours pour participer à son analyse et à la préparation de la suite. Depuis cette année de tels dispositifs ne peuvent plus être mis en place.

## La LVE est à la fois discipline et moyen de communication, cela pose-t-il des problèmes spécifiques ?

Il me paraît souhaitable que les enseignants mènent l'essentiel de leur séance dans la langue cible – ce qui n'exclut pas des recours ponctuels au français. La conséquence est que cela les place, surtout

en début de carrière, dans une insécurité maximale. L'enseignement des langues est particulier puisque le professeur est amené à gérer des activités et à faire progresser ses élèves dans une langue qui n'est pas la sienne. D'où la nécessité, en formation, d'automatiser un

maximum de « *gestes linguistiques* ».

## Que pensez-vous du système allemand ?

En Allemagne, la masterisation n'a en rien supprimé la formation sur le terrain. L'école élémentaire ne comporte en général que 4 classes, 6 dans certains Länder. L'enseignement de la LVE est assuré partout dans les 3ème et 4ème classes (CE2 et CM1) et dans certains Länder dès la 1ère classe. Ni la formation des enseignants, ni l'enseignement des LVE ne sont au cœur des débats actuels en Allemagne. Les résultats aux premiers tests PISA (2000) y



©MIRANAJA

## Françoise Delpy

Enseignante de secondaire en Allemand, puis maître de conférences à l'IUFM Nord/ Pas-de-Calais. Elle travaille sur la didactique scolaire des langues vivantes étrangères.

### Bibliographie

Delpy Françoise, En cours de publication 2010 « *Allemagne : La réforme de la formation initiale des enseignants* », Spirale 46  
Delpy Françoise, 2009 « *Comment s'articulent en Allemagne formation universitaire et formation professionnelle des enseignants* » - in : Actes du Colloque international CDIUFM IUFM Nord/Pas-de-Calais, pp.119-126.  
Delpy Françoise, 2009 « *L'impact du CECRL et de ses interprétations à l'école primaire* », Cahiers Pédagogiques

ont été un véritable traumatisme et beaucoup de choses sont faites pour améliorer le niveau scolaire des élèves allemands, en particulier de ceux issus de l'immigration dont la « *langue maternelle* » n'est pas l'allemand. Une réflexion intéressante est menée sur les possibles articulations entre l'enseignement de la langue vivante étrangère et celui de la langue d'origine, entre le travail d'intégration de ces jeunes et les objectifs de l'enseignement des LVE.

Propos recueillis par  
Daniel Labaquère

# APPRENDRE LA SCIENCE EN FAISANT

## **Vous militez pour que les sciences soient enseignées à tous dès l'école primaire. Pourquoi ? Qu'apporte cet enseignement que n'apportent pas d'autres ?**

Dès le départ, l'idée de Georges Charpak, initiateur du projet *La Main à la pâte*, était que l'enseignement des sciences est là d'abord pour la formation de l'esprit de l'enfant, c'est-à-dire sa capacité à raisonner, à regarder le monde dans sa réalité, à questionner, à aiguïser sa curiosité... L'homme, dans sa vie d'adulte doit être un questionneur. Nous sommes loin de l'idée que les élèves ne fassent qu'emmagasiner des connaissances. Cela viendra dans le secondaire. Si les sciences ne sont pas les seules à transformer l'esprit - la littérature, la philosophie y participent tout autant - leur spécificité est qu'elles permettent aux enfants de se confronter à un problème réel, concret. Et c'est l'expérimentation qui fait la différence

entre les hypothèses énoncées. Ce qui nous intéresse c'est que les enfants puissent apprendre en faisant, pratique vieille comme le monde. A l'école, ils peuvent pratiquer la science un peu à la manière des chercheurs : questionner, émettre une hypothèse, réaliser une expérience (qui joue le rôle du juge de paix), puis rédiger tout cela sur leur « *cahier de sciences* », un peu comme le ferait un chercheur dans une revue.

## **On parle d'une crise des vocations en sciences. N'ont-elles pas un déficit de sympathie ? Et l'école peut-elle contribuer à éveiller des vocations ?**

Il est bon d'alerter tôt sur la beauté de la science, l'intérêt d'en faire. Nous serons heureux si dans quinze ans *La Main à la pâte* a contribué à développer des vocations. Mais je ne pense pas que la longue quasi-absence de cet enseignement au primaire ait joué un rôle dans cette déshérence. Un enfant de 10 ans est très éloigné de celui qu'il sera à 18. Je crois plutôt que cette désaffection est la conséquence du peu de place que la science a dans la société. Dans les années 60, les centrales nucléaires, le Concorde, la structure de l'ADN étaient des aventures techniques et scientifiques dont on parlait. Aujourd'hui l'évocation de l'Airbus se fait le plus souvent sur son volet économique. De façon emblématique, je note que la science a une place très marginale au gouvernement. Presqu'aucun de nos ministres n'a une formation scientifique au contraire de la Chine où tous en ont eu une. Cette désaffection se voit d'ailleurs dans les médias. Pendant un temps, le quotidien *Le Monde* n'avait même plus de pages « *Sciences* ».

J'ajouterais que les études scientifiques sont considérées comme difficiles, selon l'image qu'il faut s'y mettre la tête dans les mains. Enfin, le peu d'orientation des jeunes filles vers ce domaine reste assez inexplicable alors qu'elles réussissent tout aussi bien que les garçons et que des efforts considérables de persuasion sont faits en ce sens.

## **Quel bilan faites-vous de *La Main à la pâte*, 15 ans après sa mise en place ? D'abord, les réussites ?**

Il y a des raisons de se réjouir. La science est redevenue présente dans l'école primaire. Les enseignants en parlent, quand ils en

font c'est le plus souvent à la manière *Main à la pâte* et si ils n'en font pas, certains culpabilisent. Dans l'institution de l'Education nationale, l'enseignement de type expérimental est reconnu depuis les pro-

grammes de 2002. Le site internet du projet est très visité par les maîtres. Ils y disposent de ressources, d'un forum mais aussi d'un espace de discussions avec les scientifiques qui fonctionne bien. Enfin, l'accompagnement de classes des écoles défavorisées par des étudiants, des ingénieurs en retraite ou des scientifiques continue à se développer. Autre sujet de satisfaction : ce projet s'exporte. Nos équipes sont sollicitées pour des conférences mais aussi pour la formation de formateurs dans des dizaines de pays. C'est un mouvement mondial, favorisé par le caractère universel la science.

## **Et du côté de ce qui reste à faire ?**

Il existe une résistance considérable malgré les 15 ans d'effort. Plus de la moitié des classes en France ne font toujours pas de

« *L'homme adulte doit être un questionneur.* »

Yves Quéré

Physicien, membre de l'Académie des sciences et initiateur avec Georges Charpak et Pierre Léna de *La main à la pâte*

### Bibliographie :

Doubles croches, Ed Le Pommier

Savourer et faire savourer la science, avec P. Léna et B. Salvat, Ed Le Pommier, 2009

Enseigner, communiquer, Ed Le Pommier, 2008,

L'enfant et la science : l'aventure de *La main à la pâte*, avec G. Charpak et P. Léna, Ed Odile Jacob, 2003





**L**a Main à la pâte a 15 ans. Cette démarche pédagogique pour rénover l'enseignement des sciences dans les écoles primaires a été initiée par trois scientifiques de renom Georges Charpak, Yves Quéré et Pierre Léna. Alors que Georges Charpak vient de mourir, la présence d'Yves Quéré à l'Université d'automne du SNUipp prend une valeur particulière. Transmettre un intérêt pour les sciences mais surtout former les esprits grâce à la démarche expérimentale sont les objectifs au coeur du projet depuis sa création et toujours d'actualité. Il a su renouveler ses initiatives pour continuer à porter cette idée que les sciences permettent de comprendre le monde dans sa réalité. D'ailleurs, elle investit le champ du développement durable avec les deux derniers projets qui permettent aux enseignants de faire des sciences dans une approche transdisciplinaire sans s'en rendre compte !

## Ma maison, mon école... Et moi !

sciences. La raison invoquée est parfois le manque de temps. Mais je ne crois pas que ce soit valable. Je pense plutôt que beaucoup d'enseignants ont peur de la science car ils n'en ont pas fait. Seulement 15% des professeurs des écoles ont fait des études scientifiques. Les autres n'en ont plus fait depuis le secondaire - dont ils gardent souvent un mauvais souvenir - et ils ont perdu leur bagage de connaissances. La formation en sciences dans les IUFM était trop homéopathique pour pouvoir impulser un mouvement en faveur de cet enseignement. Tout notre effort encore aujourd'hui est d'arguer que la science est partout, dans le jardin, dans la cuisine... Si l'on met un glaçon dans de la laine, fondra-t-il plus vite ou moins vite que dans une feuille d'aluminium ? Les enfants répondront naturellement « plus vite parce que la laine, c'est chaud », ce qui est faux. Qu'on ne dise pas que l'expérience correspondante, et que son explication (fondée sur la notion d'isolation), sont difficiles !

**Propos recueillis par  
Lydie Buguet**

« *Le site de La Main à la pâte fonctionne bien* », explique Yves Quéré. Et pour cause ! L'équipe qui y travaille (membres de l'école normale supérieure, de l'Institut national de recherche pédagogique, de l'académie des sciences) propose régulièrement de nouveaux projets. Le dernier en date « *Ma maison, ma planète... et moi !* » est proposé depuis une semaine et déjà plus de 3000 classes se sont inscrites. « *Ce projet entre dans le cadre de l'éducation au développement durable*, explique David Wilgenbus, un des concepteurs du projet. *Dans les programmes tout ce qui relève de l'EEDD a un ancrage dans les sciences et elles sont nécessaires si on ne veut pas en rester à dire « la bonne parole ».* A travers la vingtaine de séances proposées (10 pour une version light), les élèves sont amenés à découvrir

les différents types d'habitat existant, mesurer leur impact écologique, explorer les différentes énergies, prendre conscience des économies possibles d'eau potable, de l'intérêt des différents matériaux... « *L'approche d'investigation reste le moteur du projet*, confirme David

Wilgenbus, *on part d'un questionnement, on enquête et si besoin on observe, on modélise, on expérimente pour aboutir à une conclusion* ». Pour aider les enseignants, l'équipe a développé plusieurs outils pédagogiques et notamment un guide diffusé gratuitement avec le détail des séances. Une série de six animations qui prolonge les activités de classe multimédia ont aussi été créées avec l'aide

d'universciences. Enfin, un accompagnement sur internet est prévu pour les classes qui participent. D'ailleurs déjà 1000 questions sont arrivées...





La tentation est grande de considérer que, pour apprendre à lire et écrire, il suffirait de quelques méthodes et exercices, le tout bien pensé dans une progression préétablie et programmée pour tous, une chose venant après l'autre. Or les voies du développement cognitif, social, relationnel, affectif du petit humain sont bien trop complexes et confrontent les enseignants à une hétérogénéité qu'ils vivent souvent comme un obstacle à un bon travail. Les recherches sur lesquelles s'appuie Yves Soulé (Laboratoire Lirdef, université de Montpellier 2) explorent ces domaines et font des découvertes qui remettent en cause des conceptions en cours dans l'institution. Celles-ci doivent donc être discutées, tout comme les pratiques professionnelles qu'elles conditionnent. Les ateliers dirigés d'écriture en cycle 2 dans lesquels l'enseignant prend le temps d'observer ce qui se passe quand les élèves se frottent à l'écrit mettent en évidence l'intérêt d'une posture et de gestes professionnels nouveaux.

## « On n'arrivera jamais à mettre le métier en bouteille... »

« ... Mais on peut avancer pour travailler plus finement », défend Yves Soulé. En guise de travaux pratiques, il projette une séquence d'un atelier dirigé d'écriture dans un CP de Montpellier. Tels des enseignants débutants, l'assistance est amenée à préciser les gestes professionnels mis en jeu par l'enseignante Isabelle au cours des cinq phases de l'atelier : négociation du texte à écrire (en lien avec un projet de classe) : « *Bonjour papa, maman, est-ce que vous pouvez me donner des pots de yaourts ?* », écriture des trois premiers

mots, transition et renégociation de la tâche, enfin écriture de la phrase et correction/validation individuelle. On observe les enfants chercher pas à pas le ON, puis le OU en passant par le J (G ou J ?), poser la question du S à « *pots* ». Pourquoi un petit groupe hétérogène ? Comprendre comment on apprend passe par des échanges langagiers, des interactions dans lesquelles les enfants mutualisent leurs connaissances, confrontent leurs stratégies. Un fonctionnement en groupe de besoin relève d'une autre logique et ne

permettrait pas ce travail.

Isabelle a adopté une posture d'accompagnement : ouverture, pilotage souple, tissage multidirectionnel, étayage à la demande... Elle doit comprendre rapidement les problèmes didactiques en relation avec les obstacles que rencontrent les élèves, ce qui implique une grande expertise. Mais comment obtenir du reste de la classe l'autonomie nécessaire ? Yves Soulé donne quelques pistes mais de nombreux gestes professionnels restent à construire.

# ATELIER D'ÉCRITURE POUR LES PROCÉDURES

## Quelle spécificité ce travail en atelier a-t-il ?

L'atelier dirigé d'écriture en cycle 2 diffère des ateliers pratiqués en maternelle (« coins », ateliers d'activité tournants...). Tel qu'il est ici conçu pour la grande section, le CP et le CE1, il n'est pas systématique ni destiné à des apprentissages spécifiques mais à l'observation des élèves en situation d'apprentissages. Il s'agit de mettre en relief les procédures, les problèmes rencontrés dans les relations aux savoirs, les manières de faire que les enfants mettent en oeuvre quand ils sont confrontés à l'écrit ou le produisent.

## Vous considérez que ces ateliers s'inscrivent dans une « conception intégrée de la différenciation ». Pouvez-vous expliquer ?

Le but n'est pas la performance en production. Il y a différenciation parce qu'on prend le temps d'observer les connaissances, par exemple phono-graphiques, et les comportements des élèves en situation. On s'aperçoit ainsi que les élèves sont capables très tôt de se situer face à l'écrit en terme de réussite, d'envie d'essayer ou d'impossibilité. Il est donc important de débiter tôt dans les pratiques et les usages de l'écriture. Les programmes de 2008, en remettant le langage oral en première ligne dans une conception « étapistes » du développement des enfants, amènent à considérer qu'un bon apprentissage de l'oral prépare l'entrée dans l'écrit. Notre hypothèse est qu'il faut mettre en route le plus vite possible et parallèlement l'oral et l'écrit, de manière interactive, les différents apprentissages s'enrichissant mutuellement. Dans les ateliers, les enfants parlent de ce qu'ils savent sur l'écriture, observent, verbalisent, prennent conscience et échangent sur ce qui se passe. Peu à peu s'installe une réflexivité. L'atelier est alors une fenêtre ouverte sur l'activité cognitive, relationnelle, émotionnelle des élèves dans la construction des langages, oral et écrit. Dans ce sens l'hétérogénéité est un plus

« Le maître adopte une forme de lâcher prise. »

parce qu'on va profiter des interactions : il y a toujours quelque chose à dire. Celui qui sait quelque chose le communique aux autres, etc.

## La mise en oeuvre d'ateliers dans un CP n'est pas simple. Cela n'implique-t-il pas une autre posture de la part des enseignants ?

Cette question est centrale, mais va au-delà du dispositif. Il est nécessaire de ne pas avoir plus de 5 élèves à la fois, sur un temps court d'environ 20/25 minutes pour un travail effectif de 15/20 minutes. Il faut donc en parallèle créer les conditions d'une autonomie effective pour la vingtaine d'élèves restants. La stratégie la plus adaptée est de proposer à tout le monde une tâche d'écriture (copie, invention de texte, fichiers, exercices). La finalité de l'atelier est double : miser sur la co-activité des élèves et sur les interactions avec l'enseignant. Celles-ci jouent ici un rôle décisif. La posture du maître n'est pas une posture de contrôle. Il adopte une forme de lâcher prise. Il observe, se tient plutôt en retrait. Il doit utiliser un questionnement pour faire verbaliser, problématiser pour rendre conscients les mécanismes. Le maître doit être disponible, accompagner et réguler.

## Comme évaluer ce type de dispositif, notamment pour des élèves en difficulté ?

Depuis 3 ou 4 ans, on demande aux enseignants d'individualiser, de personnaliser les apprentissages, de faire l'aide aux élèves en difficulté hors de la classe avec le dispositif de l'aide personnalisée. Il y a l'idée qu'on sera au plus près d'eux, mais on perd de vue l'importance de la co-construction des apprentissages. L'atelier permet précisément d'installer et de maintenir dans la classe un espace de médiation, un espace intermédiaire entre le groupe classe et l'aide personnalisée. C'est le troisième enjeu du dispositif qui vise le développement de l'enfant comme élève et sujet scripteur et le développement professionnel de l'ensei-



## Yves Soulé

Professeur de lettres à l'IUFM de Montpellier, membre de l'équipe de recherche du LIRDEF et membre de l'AGEEM.

**Bibliographie**  
Bucheton Dominique, Yves Soulé, *L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, Pédagogie et formation, Delagrave, 2009

gnant. En écoutant les élèves, il apprécie les acquisitions métalinguistiques et métasyntaxiques. Il a vu un retour sur son propre travail. Il apprend des élèves le sens même de son métier. Dans l'atelier il fait de l'évaluation « en ligne » de l'appropriation des apprentissages. C'est un véritable espace de parole pour l'élève, sur son métier d'élève, ses pratiques, ses savoirs faire, mais aussi d'analyse de pratiques pour le maître. C'est très valorisant pour tous.

Propos recueillis par  
Michelle Frémont



Q

uand des élèves rencontrent d'importantes difficultés scolaires, le travail tend à se focaliser sur le langage oral et écrit : lire, écrire... mais compter, c'est important aussi. Les mathématiques semblent poser plus de problèmes (!) dus : à leur complexité au croisement des champs lexicaux et numériques, à la nécessité de l'accès à l'abstraction qui interroge le développement cognitif des enfants et peut-être à une moindre formation des enseignants sur les phases délicates de la maternelle et du cycle 2. Pourtant le calcul, ici le calcul mental, ne vient pas par génération spontanée. Pouvoir décoder la nature des obstacles et analyser le fonctionnement des élèves permet de prévenir des difficultés plus importantes grâce à la mise en oeuvre de situations d'apprentissages qui tiennent compte de leurs besoins.



## Retour sur atelier

Une grande frise colorée des nombres de 1 à 31, de grandes fiches plastifiées représentant des collections ordonnées de fruits ou de fleurs... Valérie Barry invite à une séance de calcul mental dont elle va détailler les étapes pour pointer ce qui permettra de « déminer » les obstacles. Quel est le rôle de ces images ? « Chez les enfants troubles, on observe une pauvreté imageante, une difficulté à se représenter une image d'une forme lexicale ». La première prévention c'est de nourrir la mémoire à long terme.

En calcul mental, les images ne sont montrées que quelques secondes, puis cachées : impossible de dénombrer. Il faut que « l'enfant mémorise parce que cela lui devient nécessaire ». La construction des résultats, des procédures et des stratégies est sous-tendu par une mise en mots permanente qui utilise les termes mathématiques dès la petite section. Que penser alors des manipulations, de l'expérience tactile, du dénombrement ? « La question, c'est comment on s'en sert ». La pensée se

construit dans une médiation avec l'adulte par le langage, agir ne suffit pas. Il est important de penser des dynamiques et non pas des états grâce à une entrée précoce dans l'arithmétisation des doigts. Quoi de mieux pour captiver les élèves que ce superbe gant de ménage coloré dans les jeux de doigts comme médiateur. Les élèves en difficulté sont souvent en souffrance, ils ont besoin de médiateurs (personnages, détective) qui accompagnent, mais qui ne sont pas des modèles à atteindre.

# CALCUL : PREVENIR L'ECHEC

**Vous proposez d'identifier les besoins d'apprentissage des élèves plutôt que de lister les difficultés. Pouvez-vous expliquer cette démarche et sa mise en œuvre ?**

Il ne s'agit pas de ne plus penser en termes de difficultés, mais de tenter, quelle que soit la situation de difficulté, d'envisager les besoins d'apprentissage de l'élève comme un levier pour passer du constat d'échec à l'action pédagogique. Par exemple, si le constat est : « l'élève ne calcule pas », l'idée est de transformer ce constat en la question : « de quoi a-t-il besoin pour calculer ? » (avant de se demander : « que vais-je faire ? »). Ici, on pourrait penser que l'on n'a pas beaucoup avancé ! Mais le passage du constat au besoin s'accompagne d'un changement de posture : l'enseignant passe d'une difficulté qui « appartient à un élève » (ou plusieurs élèves) à un questionnement qui l'engage, en tant que pédagogue, et qui est partageable avec d'autres adultes. Ensuite, il me semble important d'adopter une approche systémique des besoins d'apprentissage des élèves, c'est-à-dire de tenter d'identifier un faisceau de besoins, qui, réalisés simultanément, permettent progressivement de franchir les obstacles. Dans le domaine du calcul, les enfants ont par exemple conjointement besoin de construire une relation fonctionnelle avec le nombre (en le considérant comme utile dans leur quotidien scolaire et social), d'élaborer une diversité stratégique (pour avoir le choix dans une situation numérique, et ne pas répéter infiniment une procédure « stratifiée »), de développer un langage numérique interne et des capacités de transcoding qui leur permettent de penser les nombres en chiffres et de se parler à eux-mêmes (mentalement) en utilisant des mots-nombres.

**Pouvez-vous expliquer ce que sont le calcul en acte, le calcul stratégique et le calcul complexe ?**

Dans un calcul-en-acte, l'apprenant n'a pas conscience d'opérer un calcul. Quand par exemple un élève répond spontanément « 5 » quand on lui demande «  $3+2$  », il mobilise une information en mémoire à long terme : le résultat du calcul. Il a opéré un

calcul en ce sens qu'il a été susceptible de gérer une relation ternaire entre 2 données numériques (3 et 2) et un opérateur (+). Cette association de «  $3+2$  » et de « 5 » se distingue donc d'une simple correspondance binaire comme celle qui existe entre « Marignan » et « 1515 ». En effet, si l'on change d'opérateur, en passant par exemple au calcul de «  $3-2$  », l'élève va mobiliser un autre répertoire mental, celui des résultats soustractifs. Dans un calcul stratégique, l'élève ne mobilise pas un résultat mais une procédure. Par exemple, s'il effectue plusieurs multiplications par 10 ( $5 \times 10$ ,  $14 \times 10$ ,  $28 \times 10$ ,  $135 \times 10$ , etc.), il ne recherche pas un résultat stocké en mémoire mais mobilise une procédure récurrente (décaler les chiffres d'un cran vers la gauche et ajouter un zéro dans la colonne des unités). Toute combinaison de calculs en acte et stratégiques est un calcul complexe, comme par exemple :  $(5 \times 10) + (3+2)$ .

« Passer du constat d'échec à l'action pédagogique »

**Comment le recours à ces notions peut-il aider les enseignants à mieux répondre aux problèmes numériques ?**

Il s'agit pour l'enseignant(e) de construire des séances de calcul mental en s'assurant de combiner ces trois formes de calcul, en proposant : - des calculs qui ont pour objet de convoquer (et construire) un répertoire de résultats numériques en mémoire à long terme ; - des calculs qui visent la mobilisation d'une stratégie spécifique (qui sera verbalisée, et récurrente) ; - des calculs faisant intervenir trois nombres ou plus, qui combinent les opérations effectuées dans les deux phases précédentes et contribuent à leur généralisation.

**Enfin vous utilisez la caractérisation de « trouble » du calcul, plutôt que de difficulté. Cette terminologie médicale ne pose-t-elle pas problème ? Les enseignants peuvent-ils définir des « troubles » ?**

Parler de troubles de l'apprentissage ne correspond pas dans mon propos à une médicalisation de la difficulté scolaire, mais à une distinction, à partir du cycle 3, entre des obstacles passagers et des obstacles durables, qui nécessitent des actions croisées. Trois facteurs conjoints peuvent caractéri-

ser les troubles de l'apprentissage et les différencier de la difficulté scolaire passagère : leur complexité (ils ne se réduisent pas à une cause unique mais sont associés à un réseau de causalités), leurs conséquences (l'élève est en échec scolaire généralisé ou électif) et leur persistance (ils restent présents après deux années d'apprentissage de la langue écrite).

Propos recueillis par  
Michelle Frémont

## Valérie Barry

Professeure agrégée de mathématiques et docteure en sciences de l'éducation.

Elle enseigne dans les formations pour l'Adaptation Scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés (ASH) de l'IUFM de l'Université Paris Est-Créteil.



Bibliographie :

Barry Valérie, à paraître, *Dénombrer et calculer à l'école maternelle*, collection Hatier Pédagogie, Paris : Hatier.  
Barry Valérie, 2010, *Dialectiser la recherche et l'action*. Paris : L'Harmattan.  
Barry Valérie, 2010, Constituer du commun à partir de l'hétérogène, dossier Travailler avec les élèves en difficulté, Cahiers Pédagogiques, n° 480, mars 2010.

# ENSEIGNER L'HISTOIRE DE L'ESCLAVAGE

**E**nseigner l'histoire de l'esclavage au cycle 3 est régulièrement problématique malgré l'empathie générée par un tel sujet dans le corps enseignant. Les productions langagières orales et les négociations langagières qui se nouent lors des séances observées illustrent le problème majeur rencontré par les enseignants dans l'étude de l'histoire de l'esclavage, à savoir celui de la terminologie correcte, des stéréotypes et des analogies douteuses. Au delà de critères lexicaux, quels termes employer ou éviter afin de construire un savoir historique ne reposant pas sur des mots à connotation éventuellement péjorative ou offensante selon les lieux, les personnes et les époques ? Le rôle du langage est d'autant plus fondamental dans la construction des savoirs en histoire et dans leur mise en texte lorsqu'il s'agit de sujets sensibles.

Sylvie  
Lalagüe-Dulac

Agrégée  
d'histoire,  
docteur en  
histoire  
grecque.

## Quelle définition donneriez-vous de l'esclavage ?

L'esclavage c'est le fait d'enlever toute humanité à un être humain qui est chosifié, qui devient un objet, qui est vendu, échangé, examiné... C'est réduire l'humain à l'état d'objet, ou d'animal.

La notion d'esclavage existe depuis l'antiquité, avec différents statuts, et a considérablement évolué. L'objet de mes recherches est l'enseignement de l'histoire de l'esclavage et des traites négrières entre l'Afrique, l'Europe et l'Amérique aux XVIIème et XVIIIème siècle.

## Vous parlez de stéréotypes, d'analogies... qu'entendez-vous par là ?

Si l'esclavage a existé de tout temps, au départ l'esclave n'était pas noir. Or, dans l'es-

prit des élèves noir = esclave ou esclave = noir. C'est automatique. On est toute une équipe à avoir travaillé dans différentes régions. On a observé qu'il s'agissait vraiment d'un stéréotype figé. Et comme souvent les collègues ne sont pas à l'aise avec l'histoire des traites négrières, parce qu'il n'y a pas de formation sur ce sujet, ils vont préférer actualiser le concept en posant la question : « *est-ce que l'esclavage existe encore ?* ». Beaucoup de collègues insistent sur cette dimension, car il estiment - à juste titre - que les élèves sont beaucoup plus réceptifs et sensibilisés.

## Il y a pourtant des formes modernes d'esclavage....

Je ne sais pas s'il y a une nouvelle forme d'esclavage. La réalité est toujours la même : la réification de l'être humain. Quand vous êtes une petite fille, qu'on vous vend, pour aller travailler dans le meilleur des cas dans une usine, dans la plupart des cas dans une maison close, l'enfant n'est plus considéré comme une personne...

## Ces exemples doivent aider à dépasser les stéréotypes ?

Ce qui est très étonnant c'est que les enfants vont bien voir qu'il s'agit d'asiatiques ou de blancs qui sont réduits à l'esclavage. Mais ils ont énormément de mal à employer le terme « *esclave* » pour les désigner. Ils n'emploient le terme « *esclave* » que si la personne est noire. Et ça, jamais je ne l'aurais imaginé... Ce qui est frappant, c'est que les élèves manifestent peu d'empathie lors des séances classiques et on assiste parfois à des réactions étonnantes : « *Pourquoi ça serait mal ? S'ils l'achète c'est pour qu'il soit heureux* ». En revanche, les projets pluridisciplinaires mêlant des visites et des mises en ?uvre dynamiques, le tout dans un ancrage local, ont été largement plébiscités par les élèves.

« Éviter les stéréotypes, les analogies et les confusions »

## Comment expliquer ces réactions ?

C'est toute la difficulté notionnelle : faire de l'histoire c'est contextualiser... Or les élèves ne sont pas spontanément capables de le faire. Leurs représentations ne reposent



que sur leur vécu. Par exemple le collier d'esclave : pour eux, l'esclave porte un collier, comme le chien, et l'esclave a un maître, comme le chien... Et ça ne les heurte pas... Cette analogie aide à la compréhension de ce qu'est être esclave mais c'est choquant... Parfois des enfants tombent dans la victimisation en disant « *pourquoi on leur a fait ça ? Ils sont comme nous, eux...* » L'identification se fait aussi dans les classes à forte composition d'enfants d'origine antillaise ou africaine, où nous avons observé des réactions du type : « *Mais pourquoi ils ne se défendaient pas ? Pourquoi ils ne se révoltaient pas ?* »

### C'est essentiellement un problème de langage...

Si vous montrez aux enfants des hommes et des femmes africains qui sont en train d'être capturés, et que vous leur demandez « *qui sont ces personnes ?* », ils tombent dans le stéréotype et répondent spontanément « *des esclaves* ». Quand Jean II le Bon est capturé lors de la bataille de Poitiers en 1346, puis transféré à Londres avant d'être racheté par une rançon, on le désigne comme un « *prisonnier* ». C'est pareil pour les personnes capturées sur le sol africain, ce sont d'abord des prisonniers qui vont être déportés en Amérique. C'est pourquoi la notion de « *commerce des esclaves* » est sujette à caution car elle suppose qu'à partir du moment où ils ont été capturés, ce sont déjà des esclaves. Ce qui dédouane les négriers mais n'est pas vrai. Être esclave c'est être commercialisé pour être employé à une tâche. Tant qu'ils n'ont pas quitté le sol de l'Afrique, on préfère employer le terme de « *captif* » ou « *déporté* ».

### Comment enseigner l'histoire de l'esclavage ?

Il faut déjà avoir une rigueur langagière. L'entrée par la littérature de jeunesse est efficace. L'histoire véridique d'Olaudah Equiano, qui est le seul témoignage d'un esclave qui a vécu cette réalité au 18<sup>ème</sup> siècle, ou *Deux graines de Cacao* qui suit les aventures d'un jeune enfant. En s'appuyant sur la pluridisciplinarité, avec l'étude d'un ouvrage, on peut aborder ce thème tout en permettant aux élèves d'incarner ces faits passés et d'avoir de l'empathie. Sur des notions comme la torture par exemple, ils sont trop jeunes.

**Propos recueillis par  
Vincent Martinez**

## Devoir de mémoire de la traite négrière



Le Sénat a choisi en 2001 la date du 10 mai pour honorer le souvenir des esclaves et la commémoration de l'abolition de l'esclavage. Cette commémoration obligatoire est conçue comme un moment de partage dont l'école peut s'emparer en organisant en classe un moment particulier de réflexion par la lecture de textes notamment.

En 2002 la notion d'esclavage fait son apparition dans les programmes d'histoire et les programmes de 2008 font explicitement référence aux « *Empires coloniaux* » et à « *la traite des Noirs et l'esclavage* ».

## Petite chronologie de l'esclavage

L'esclavage est aussi vieux que l'humanité et on en trouve les premières traces dans le Code d'Hammourabi sous l'Antiquité. Certains personnages illustres comme Esope ou Epictète ont même été esclaves. Le Moyen-Age et le développement du christianisme en Occident modifient l'esclavage en servage, l'Eglise s'opposant à ce que des chrétiens appartiennent à d'autres chrétiens. Cependant, l'esclavage continue à se développer en Europe comme au Moyen Orient.

La découverte du nouveau monde au 16<sup>ème</sup> siècle puis le développement des colonies vont ouvrir une nouvelle page de l'esclavage avec le commerce triangulaire.

Si en 1794 la Convention vote un décret d'abolition de l'esclavage s'appliquant aux colonies françaises, il faudra attendre le décret du 27 avril 1848 pour que l'abolition de l'esclavage devienne effectif, sous l'impulsion de Victor Schoelcher.

Mais l'esclavage est malheureusement loin d'avoir disparu : L'Organisation Internationale du Travail estime à 25 millions le nombre de personnes vivant actuellement dans des conditions assimilables à de l'esclavage. Et selon l'ONU, deux millions de personnes seraient réduites en esclavage chaque année.

# GEOMETRIE : DU DESSIN AUX CONCEPTS

## Qu'en est-il de l'enseignement de la géométrie à l'école ?

La géométrie est peu investie à l'école primaire car les enseignants se sentent démunis dans leurs pratiques. En observant les cahiers d'élèves, on constate qu'il s'agit souvent de mettre des mots sur des objets présentés graphiquement. Cette façon d'aborder la géométrie pose problème car l'apprentissage ne se réduit pas à poser des mots sur des objets. Il est indispensable de changer de point de vue sur un domaine qui recouvre des activités très diverses et nécessite une grande exigence. Du point de vue institutionnel, l'accent est mis sur la résolution de problème, à partir de situations qui soient suffisamment riches pour que l'élève construise des connaissances autour de concepts géométriques. Mais aucune démarche n'est propo-

## Qu'est-ce qui caractérise ces situations problèmes ?

Les concepts géométriques ne peuvent être atteints qu'à travers un ensemble assez vaste de représentations de l'objet géométrique. La difficulté est donc d'amener progressivement les élèves à se détacher de la simple lecture du dessin pour atteindre les propriétés géométriques. L'élève qui recopie la forme au papier calque ne fait pas encore de géométrie. Il est du côté de la représentation graphique, du contour. Ce qui va l'aider à construire un carré par exemple, c'est qu'il l'analyse avec certaines propriétés comme avoir quatre angles droits. Mais le travail sur le dessin est incontournable. Il n'est d'ailleurs pas uniquement une étape d'apprentissage. Les chercheurs utilisent aussi des systèmes de représentations d'objets mathématiques qu'ils manipulent. Il faut que ce travail sur le dessin soit suffisamment varié, avec de nombreuses représentations, pour que l'élève accède aux propriétés géométriques. Le but est de les amener, à partir de différents types d'activités et d'outils, à un niveau d'abstraction qui leur permettra de réunifier les situations.

## Et les élèves, de quelle manière perçoivent-ils les objets géométriques ?

Les élèves ont des représentations spatiales. Ils ont une perception assez aigüe de la forme. Par exemple, un carré n'est pas identique s'il est posé sur un côté ou sur un sommet. Les élèves investissent donc leurs connaissances immédiatement disponibles

pour analyser un objet géométrique. C'est donc à partir des connaissances spatiales que doit se bâtir l'apprentissage en géométrie.

## En quoi la géométrie dynamique est-elle un atout ?

La géométrie dynamique utilise l'environnement informatique comme un outil puissant permettant de se confronter à un vaste ensemble d'éléments géométriques.

Les figures peuvent être manipulées beaucoup plus qu'à partir d'un simple dessin sur

la feuille. C'est un moyen pour les élèves d'expérimenter, d'agir sur les formes tout en maintenant leurs propriétés. La démarche consiste à proposer une fenêtre blanche dans laquelle l'élève va avoir à sa disposition un certain nombre d'outils tels que des points, des cercles, des

droites simples, perpendiculaires ou parallèles, ou encore des angles, et avec lesquels il va pouvoir construire une figure. Lorsqu'il fera bouger les points, la figure conservera exactement les propriétés géométriques qu'il a choisis, grâce aux outils. Si les propriétés ne sont pas suffisantes, les figures ne se déformeront pas correctement. Progressivement l'élève portera plus son attention sur les propriétés que sur la forme.

Grâce à l'outil informatique, l'élève peut interagir avec l'environnement indépendamment de la validation de l'enseignant. Le contrôle est immédiat et permet un réajustement continu des procédures. Dans cette démarche, l'élève est totale-

« L'informatique permet de se confronter à un ensemble d'éléments géométriques. »



## Sophie Soury-Lavergne

Maître de conférence en didactique des mathématiques, détachée à l'Institut National de la Recherche Pédagogique. Elle est également responsable de l'équipe de recherche DIAM Didactique et Informatique pour l'Apprentissage des Mathématiques, du laboratoire LIG de Grenoble, à l'origine de la création du logiciel Cabri-géomètre.

Bibliographie

Auteur d'activités de la collection « 123... Cabri, je fais des maths » diffusées dans le cadre de l'opération Ecoles Numériques Rurales.



# S

La maîtrise des TIC à l'école est désormais l'une des sept composantes du « *socle commun de connaissances et compétences* », afin d'amener les élèves au niveau du brevet informatique et internet (B2i). Les programmes de 2007 préconisent l'utilisation régulière des outils informatiques dans les différents champs disciplinaires. La géométrie est un domaine qui se prête particulièrement bien à cette articulation avec l'outil informatique. Si l'accent est mis sur la résolution de problème, les enseignants n'osent pas s'aventurer trop loin dans des pratiques inhabituelles. L'organisation des enseignements à l'école donne la priorité à la maîtrise de propriétés géométriques alors que les figures géométriques sont perçus dans des représentations spatiales. La géométrie dynamique permet un changement de regard sur les figures.

ment acteur. C'est lui qui décide de mettre en œuvre telle procédure, ce qui lui donne une grande autonomie dans son apprentissage. Mais l'enseignant garde un rôle crucial dans la mise en commun et « *l'institutionnalisation* » des connaissances. Les mots viennent caractériser des procédures utilisées; la trace écrite ne venant qu'en fin de démarche.

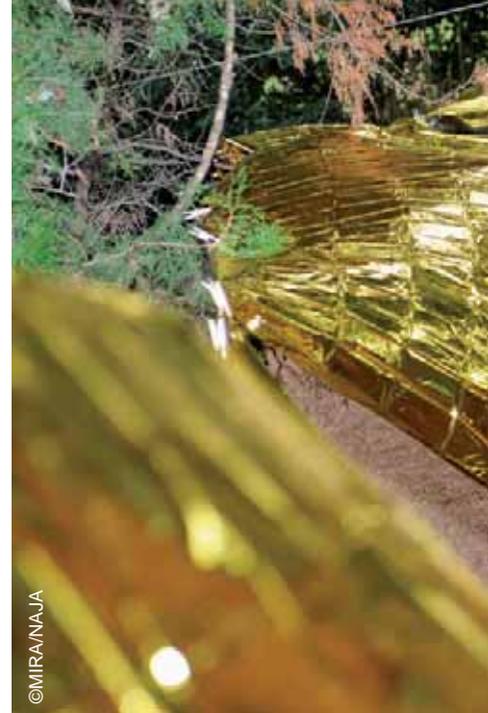
### Cette démarche peut-elle s'appliquer à tous les objets mathématiques ?

La géométrie s'y prête bien, mais cette démarche peut s'appliquer à l'ensemble des objets mathématiques. Du côté numérique et du calcul, les élèves manipulent aussi des représentations que l'élève va manipuler. Le travail mathématique consiste à mobiliser la représentation adaptée pour résoudre le problème. On développe des environnements informatiques qui permettent de manipuler des objets mathématiques.

Propos recueillis par  
Aline Becker



©CADIEU/NAJA



©MIRA/NAJA

## Un logiciel pour le primaire

« *Cabri géomètre* » est un logiciel de géométrie en milieu scolaire. Il est le fruit d'une collaboration entre informaticiens et didacticiens. C'est en 1985 qu'a été créé le premier cahier de brouillon interactif (CABRI). Il a été mis à la disposition des enseignants en 1989 avec le soutien du ministère de l'éducation nationale. Cet outil permettait d'obtenir des représentations d'objet mathématiques en deux dimensions sur lesquels l'élève pouvait interagir directement. Des versions successives ont progressivement été élaborées pour s'étendre à des objets ma-

thématiques au delà de la géométrie, puis pour manipuler des objets en trois dimensions. La dernière évolution est toute récente. Elle est le résultat d'un partenariat entre la société Cabrilog et l'équipe Ermel de l'INRP, dans le cadre de la recherche INRP « *Ressources en mathématiques à l'école et au collège* », pour développer une technologie spécifique à l'école élémentaire. Les enseignants du primaire qui ne sont pas nécessairement spécialistes des mathématiques, peuvent désormais bénéficier d'un outil permettant de créer très facilement des

activités. « *Cabri élém* » crée un pont entre le monde réel et celui des mathématiques en offrant des représentations d'objets réels manipulables. Evidemment, cet outil ne remplace pas la manipulation concrète mais permet d'aller plus loin. C'est ce qu'on compris les enseignants qui l'utilisent dans le cadre du plan numérique rural, en particulier pour le soutien aux élèves en difficultés ou en collectif pour ceux qui bénéficient d'un tableau blanc interactif.

# ENSEIGNANT, UN MÉTIER « EMPÊCHÉ »



**Les enseignants sont pris en tenaille entre l'engagement de faire réussir tous les élèves et l'échec scolaire. Un décalage renforcé par les injonctions ministérielles qui se lit dans la pratique du métier.**

Is sont tous fous ces enseignants ?

A écouter les intervenants aux ateliers de l'université d'automne, la question n'est peut-être pas si provocante que cela. Schématisons : l'enseignant seul dans sa classe est tenu de faire réussir ses élèves, tous ses élèves. Mais l'échec scolaire, qui touche 15% d'entre eux, vient perturber la conduite à bon port de cette mission professionnelle. L'enseignant reste seul dans sa classe, fermant une boucle schizophrène qui produit souffrance et échec pour l'élève et l'enseignant.

L'institution a le don d'en rajouter. La multiplication « *d'injonctions paradoxales* » brouillent les repères du métier. Comme le dit Françoise Lantheaume (voir page 42), on demande aujourd'hui aux enseignants du primaire, tout et son contraire : « *les enseignants sont pris en tenaille entre d'un côté la nécessité de s'occuper des groupes, d'assurer le projet de massification, et d'un autre côté de s'occuper de chaque élève de répondre à ses besoins particuliers* ». Et la sociologue conclut : « *C'est ce décalage entre l'engagement et les résultats qui nourrit le sentiment d'inutilité et d'impuissance des enseignants* ».

## LA FORMATION MISE À MAL

Le pilotage du système éducatif par les résultats, initié par la loi d'orientation de 2005, décliné par Xavier Darcos avec la réorganisation du temps scolaire, les nouveaux programmes, les évaluations et l'aide personnalisée, a surtout réussi à accroître encore ce décalage. D'abord parce que l'objectif gouvernemental de réduction par trois en cinq ans de l'échec scolaire est resté sans effet. Ensuite parce que le nombre de prescriptions a encore augmenté. Formulées hors de toutes concertations



©MIRANAJA

*Sous le titre 2 temps, 3 mouvements, la plasticienne Joëlle Gonthier a rythmé l'université d'automne de ses installations. Ici 100 balles.*

## Un « chantier travail » du SNUipp

Une convention pluriannuelle a été signée entre le SNUipp et le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) avec pour objectif « l'élaboration et la mise en œuvre d'intervention visant à constituer des collectifs d'enseignants sur le travail et le métier d'enseignement; et sur le soutien apporté par le CNAM » en termes d'informations, de conseils, de participation à des réunions internes ou des initiatives publiques au chantier « travail et métier » du métier. ». La première étape consiste à favoriser les rencontres entre enseignants pour faire le point sur les obstacles rencontrés pour bien faire son travail, et sur les réussites professionnelles existantes. Les échanges avec des chercheurs sur la question du travail sont prévus dans de nombreux départements pour comprendre comment ils analysent cette situation. Le 19 mai, un colloque sur le travail enseignant devrait réunir à Paris : Yves Clot, Françoise Lantheaume, et Frédéric Saujat.

avec les professionnels que sont les enseignants, elles ont été « mises en place selon un agenda politique qui ne tient pas compte des réalités de l'école, insiste Françoise Lantheaume, or le métier d'enseignant ne se transforme pas par bascule, mais par ajustements successifs ».

Se pose également la question du rôle que joue la formation initiale et continue des enseignants dans la construction de l'identité professionnelle que la réforme de la formation a mise à mal.

Comment réagit l'enseignant ? « Les élèves en difficulté mettent l'enseignant en difficulté jusqu'à parvenir parfois à des situations professionnelles qui lui échappent », analyse Frédéric Saujat (voir page 46). Le travail enseignant doit se faire avec et pour les élèves, « mais dans la difficulté il peut se faire contre ou sans eux ». « Ce paradoxe, poursuit le chercheur, se concrétise dans les moindres gestes professionnels, « dans une contradiction entre bien faire et faire le bien », entre faire son métier et réaliser les objectifs de réussite. Un trop grand désordre scolaire peut ainsi conduire l'enseignant à minimiser les exigences scolaires. Dans ces « zones de turbulence » comme dit Frédéric Saujat, chacun se débrouille en mettant la barre où il peut. »

### INTERROGER LE MÉTIER

Il y a donc nécessité à interroger le métier, face à ce décalage entre « investissement professionnel et résultat », face à l'impact sans doute sous-évalué de la réorganisa-

tion du temps scolaire, mais aussi face à ce que Françoise Lantheaume appelle la « souffrance ordinaire » d'un métier, c'est-à-dire la culpabilité, le sentiment d'impuissance et d'inutilité. D'autant que les modifications organisationnelles de l'école ont réduit à une peau de chagrin les espaces de paroles des enseignants. De nombreux chercheurs, dont ceux invités à l'université d'automne, ont lancé des études sur le sujet, comme Dominique Bucheton, professeur d'université à l'Ifm de Montpellier (voir page 44), qui étudie l'ajustement des gestes professionnels, ces centaines de micro-décisions que prend un enseignant au cours d'une séance. Fenêtres sur cours a publié deux dossiers sur le thème (n°338 et 343). Le SNUipp, qui a pour projet la transformation du métier pour la réussite de tous, a signé une convention avec le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) dont l'objet est « un chantier pluriannuel d'étude des conditions de reprise en main par les professionnels de la conduite de leur travail, des ressources de leur métier et de leur développement ». Car il y a également urgence à donner aux enseignants les moyens de se réapproprier leur métier, localement. Et en équipe. « Car dans le collectif, explique Françoise Lantheaume, la façon de faire de chacun est reconnue à la fois dans sa compatibilité avec les règles du métier, et dans sa singularité ».

**Aline Becker  
Jacques Mucchielli**

# DES DIFFICULTÉS À ENSEIGNER A LA SOUFFRANCE

## S'

appuyant sur une enquête qualitative de terrain auprès de 120 enseignants et d'une quarantaine d'« experts de la difficulté enseignante » (directeurs d'établissement, personnels rectoraux...), la sociologue Françoise Lantheaume (Lyon 2-INRP) se penche sur la « crise du métier d'enseignant ». S'ils parviennent la plupart du temps à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans le cadre de leur métier, les enseignants les plus motivés peuvent basculer du côté de la souffrance au travail. Les conditions d'exercice actuelles aggravent les problèmes rencontrés et l'état du métier semble rendre difficile la création de solutions pertinentes. Tout en revenant sur les mécanismes générant une perte de repères professionnels, la chercheuse fait le pari que le collectif est une ressource pour parvenir à bien travailler.

Françoise Lantheaume a par ailleurs publié avec Christophe Hérou un ouvrage intitulé *La souffrance des enseignants - Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, (PUF, 2008).

### Comment circonscrire la souffrance au travail ?

Il y a d'abord un problème de légitimité : socialement les enseignants ne sont pas perçus comme légitimes à avoir une souffrance au travail (stabilité de l'emploi, temps libre...). Après il y a la question de la preuve : Comment prouver le lien entre les manifestations pathologiques et un état du travail ? L'institution a tendance à considérer que la souffrance au travail est un problème d'individu : Il y aurait des individus plus fragiles, qui seraient plus sensibles au stress, qui auraient des antécédents... Or, travailler c'est interagir avec des individus dans un environnement de travail. En prenant ce point de vue on relie la souffrance au travail à cet ensemble d'interactions entre les individus et un milieu en évolution permanente.

### Comment se manifeste cette souffrance ?

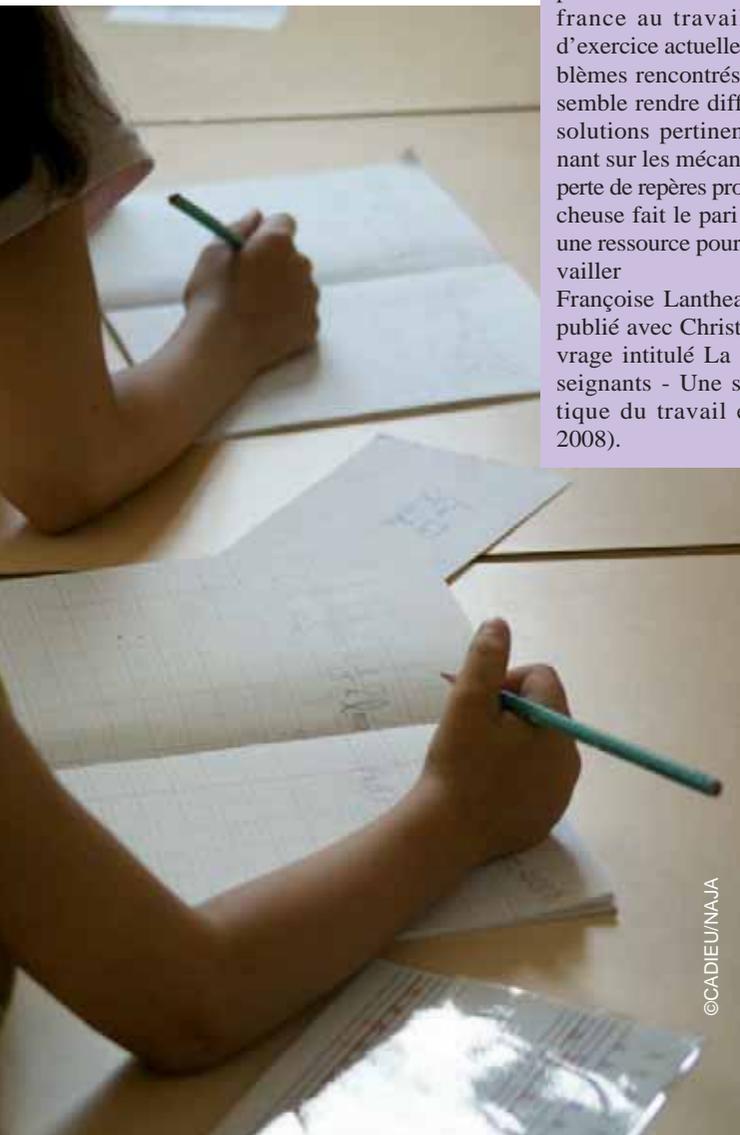
Les sociologues ont constaté qu'il y a des signes manifestes qui passent par de la médicalisation et d'autres qui se traduisent par un désengagement, par des crises de larme, par du dégoût... Paradoxalement, on se rend compte que des enseignants qui sont énormément investis dans leur travail

en arrivent à dire "moi je fais le minimum, je suis dégoûté, j'arrive plus à tenir..." Et quand on le retrouve à « x » exemplaires, on est bien obligé de se dire qu'il ne s'agit pas seulement d'une question d'individu.

« L'entrée dans la culture n'est pas de l'ordre du mesurable. »

### D'où vient cette tension entre la motivation des enseignants et leur souffrance ?

Les enseignants, traditionnellement, sont porteurs d'un « manda t ». Un mandat, c'est quand la société, à travers certaines instances, comme le MEN, donne autorité aux enseignants pour effectuer un certain





©MIRANAJA

## Françoise Lantheaume

Sociologue à Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF – Lyon 2), ses objets d'étude sont le travail et la professionnalité des enseignants ; l'enseignement de questions « chaudes » (colonisation, fait religieux, etc.) et la prise en compte de la diversité par l'école.

### Bibliographie :

*Les enseignants face aux difficultés du travail : un travail de (re)construction de la grandeur professionnelle*, Sociétés contemporaines (à paraître). 2010  
*La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Lantheaume F. et Helou C. Paris : PUF.2008

Coordination du n°57 de Recherche et formation sur Le travail enseignant. 2008

nombre de missions. Le mandat historique des enseignants est de faire entrer les enfants dans la culture et de les rendre membres de la société. C'est d'une part la transmission d'un patrimoine culturel, mais aussi de normes sociales qui véhiculent des valeurs. Mais en même temps il y a d'autres choses qui rentrent en conflit, de manière plus ou moins forte, avec cette logique du mandat, qui peuvent générer des tensions et parfois faire basculer du côté de la souffrance. La logique de service, de plus en plus prescrite, dans laquelle qui déplace la légitimité (c'est l'usager-client qui est légitime à exprimer ses besoins) et modifie le travail à faire (contractualiser et co-construire le service).

### Comment se caractérisent ces tensions ?

On demande aux enseignants de faire entrer les enfants dans la culture mais on leur demande aussi de faire du chiffre, d'être efficaces : or l'entrée dans la culture ce n'est pas que de l'ordre du mesurable. Dans une logique de service, il faut être au plus prêt des besoins de celui auquel on apporte ce service. Par exemple actuellement on dit aux enseignants qu'il faut « individualiser la formation » qu'il faut faire de « l'aide personnalisée ». Les enseignants sont pris en tenaille entre la nécessité de s'occuper de groupes, d'assurer le projet de massification, de performances

pour l'ensemble, et puis d'un autre côté s'occuper de chaque élève, de répondre à ses besoins particuliers... Ces tensions accroissent le décalage entre l'engagement et les résultats et nourrissent le sentiment d'inutilité et d'impuissance des enseignants.

### Pourtant le ministère a mis en place des cellules d'écoute...

Actuellement on sort un peu du déni. L'idée du Ministère est de lutter contre les risques psycho-sociaux. Cette approche, centrée sur l'individu, fait l'impasse sur ce que nous appelons la "souffrance ordinaire" et qui ne se traduit pas toujours sous une forme médicale mais par une remise en cause du rapport au métier. Cette souffrance ordinaire atteint la personne dans son estime de soi et dans le sentiment qu'elle a de pouvoir peser sur les choses. Et puis souvent les enseignants eux-mêmes ont tendance à tenter de rendre invisible leurs problèmes, qu'ils vivent comme une défaillance personnelle. Et quand ils les identifient ils ne font pas appel à un dispositif institutionnel parce qu'ils savent très bien que ce sont des « marqueurs » à long terme et qu'une fois qu'on a été étiqueté comme « enseignant en difficulté » on le traîne très longtemps.

### Quelle organisation du travail peut permettre de répondre à cette problématique ?

Travailler c'est répondre à des injonctions, mais c'est aussi inventer des solutions par rapport à l'imprévu. Cette manifestation de son pouvoir d'agir permet le développement personnel, la satisfaction et le bien-être au travail. Ce qui est atteint actuellement c'est ce pouvoir d'agir. Il est atteint par l'extérieur – quand les réformes sont décidées systématiquement sans l'avis des enseignants – mais aussi par l'intérieur

parce que les enseignants ne se saisissent pas collectivement des transformations du métier. Pour sortir de l'isolement, les enseignants ont besoin de collectifs de travail, informels mais facilités par une organisation du travail qui leur permette d'exister.

Ils ont aussi besoin de collégialité dans les prises de décision et d'être moteurs dans le débat sur les critères de qualité de leur travail. Ces trois éléments leur permettraient de développer un pouvoir d'agir et de reprendre l'initiative sur l'évolution globale du métier, de transformer l'épreuve de la crise du métier en grandissement (symbolique et social) du groupe professionnel.

Propos recueillis par  
Vincent Martínez

« Le décalage entre l'engagement et les résultats nourrit le sentiment d'inutilité et d'impuissance des enseignants. »



**S**ophie Baconnet est doctorante dans l'équipe de Dominique Bucheton. Son travail a consisté à étudier le langage utilisé dans les interactions en classe et au cours des entretiens d'analyse de pratiques par deux enseignants stagiaires pendant cinq mois.

## CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette étude comparative de deux stagiaires PE2 s'est déroulée sur plusieurs mois au cours du stage en responsabilité filé, une journée par semaine. L'étude s'est appuyée sur la didactique du « lire, écrire » pour décrire et analyser les processus de développement professionnel en jeu dans les premières expériences de classe des stagiaires. Les stagiaires, volontaires pour participer à cette expérience, bénéficiaient d'un dispositif expérimental de formation baptisé « atelier dirigé d'écriture ». L'enseignant stagiaire pilotait chaque semaine, le temps d'une séance, un petit groupe de cinq à six élèves en CP, dans le cadre d'un atelier d'écriture. Ce dispositif ne correspondait certes pas aux conditions habituelles de classe, mais l'objectif était de repérer l'évolution des conduites des stagiaires observés, dans un dispositif stabilisé.

## Deux stagiaires étudiés

Sophie Baconnet est partie des travaux de Bruner qui « révèlent une certaine similitude entre l'étayage du maître au cours des interactions de tutelle » et l'étayage de la mère première auprès de l'enfant en bas âge ». Pour elle, les interactions entre le maître et l'élève fonctionnent sur un « format » assez voisin de celui que la mère établit avec son enfant.

Le hasard de la recherche a fait que les deux situations se sont avérées extrêmement différentes. Dans la première situation, l'enseignante stagiaire, Isabelle, était en reconversion professionnelle, dans une démarche très éloignée de son ancien métier. Son stage s'est déroulé en ZEP, sans réel accompagnement de proximité avec l'enseignant titulaire de la classe et avec des élèves en grandes difficultés scolaires. Elle s'est sentie peu à l'aise dans ce premier contact avec le métier. En revanche, le second stagiaire, Alain, avait suivi un cursus plus classique en formation initiale, avec des études en psycho-sociologie. Il semblait avoir une plus grande proximité avec les apprentissages visés à l'école. De plus, il bénéficiait d'un contexte très favorable de stage, dans une petite école avec un accompagnement de qualité de la part de l'enseignant titulaire. Cet environnement porteur et son parcours ont été propices au développement de l'expérience de la classe. Ils ont joué un rôle d'accélérateur du développement profes-

sionnel, alors qu'à l'inverse les conditions difficiles vécues par Isabelle ont freiné son développement professionnel.

### REJOUER LA SITUATION

Sophie Baconnet a conclu de cette étude que l'évolution de la parole du stagiaire, que ce soit dans ou hors de la classe, est un indicateur de son développement professionnel. Elle a tenté de mesurer cette évolution à l'aide d'un outil mis en place par l'équipe de Dominique Bucheton, le multi-agenda (voir ci-contre). Cette grille des postures professionnelles, que la chercheuse nomme « une grammaire des gestes » permet ensuite d'étudier l'évolution des pratiques des stagiaires. Le fait qu'Isabelle et Alain aient vécu deux parcours différents et une évolution professionnelle tout aussi différente, a permis de valider le schéma mis en place. Cela est d'une grande utilité pour le stagiaire et le maître formateur, car les difficultés professionnelles sont immédiatement repérées. On peut donc ajuster les pratiques dès l'entrée dans le métier.

Le fait que le stagiaire commence à expliquer verbalement qu'en partant des obstacles didactiques rencontrés par les élèves, il peut amener un étayage, est un indicateur de développement. En effet, l'enseignant qui perçoit les obstacles didactiques peut les prendre en charge en proposant

des accompagnements ajustés, de proximité, c'est-à-dire au plus près des besoins de l'élève, tout en continuant à s'adresser au groupe. Il prend ainsi en compte l'hétérogénéité en assurant le lien entre pédagogie et didactique. C'est ce lien qui demeure au cœur de la problématique du développement professionnel.

« Au terme de cette expérience, j'ai pu mesurer l'effet développement à la clarté didactique et pédagogique qui a été capitalisée. La parole de l'enseignant est donc un indicateur fort du développement. La localisation de cet indicateur se situe dans la nature des postures énonciatives de l'enseignant en direction d'élèves singuliers et du collectif classe » conclut Sophie Baconnet.

# JOUER LA PARTITION DES GESTES DU MÉTIER

## Qu'est-ce qui se joue dans la pratique de classe et les interactions maître-élèves ?

« Tout », mais d'abord et avant tout du langage ou plutôt des langages multiples avec lesquels maîtres et élèves construisent des relations humaines, chargées d'émotion, d'inquiétude, de sérénité, de désirs de partager ou de se cacher. La classe est un microcosme social, scolaire, une communauté installée dans la durée d'une année pour travailler individuellement et collectivement à la construction d'objets de savoir multiples, en émergence, souvent difficiles à dire et à stabiliser et encore plus à évaluer. La tâche du maître c'est d'accompagner cette appropriation de savoirs, qui est la construction d'une identité

scolaire et disciplinaire, heureuse ou inquiète, « Les maths c'est pas pour moi ou j'aime bien écrire mais pas les rédactions », et ceci dans un groupe qui lui aussi évolue, agit et se transforme collectivement.

La classe c'est aussi un espace où l'élève rejoue en permanence son histoire scolaire, l'histoire de ses réussites, de ses échecs voire l'histoire de sa famille : « nous, dans la famille on fait pas de bonnes phrases », dit en entretien une mère de famille. Un « re-jeu » qui chaque nouvelle année ouvre une marge incertaine entre ruptures et déterminismes socio-scolaires inscrits sur le registre des évaluations.

## Qu'est-ce que ce modèle du multi-agenda de l'agir enseignant ?

Enseigner est un métier, non un don, une architecture très complexe de gestes professionnels qui permettent une grande diversité d'ajustements : à l'hétérogénéité des élèves, à la diversité des objets de savoir, à la diversité des contextes scolaires, des outils disponibles, bref à la vie de la classe. Le modèle du multi-agenda rend ainsi compte d'une sorte de grammaire élémentaire des gestes professionnels combinant en permanence et diversément cinq préoccupations centrales : ouvrir un espace de parole et de pensée (l'atmosphère), faire avancer dans le temps et



« Le multi-agenda rend compte d'une sorte de grammaire des gestes professionnels. »

avec divers dispositifs et instruments de travail les apprentissages (le pilotage), faire du

lien avec ce qui est déjà appris, ce qui va suivre, ce qui a été appris ailleurs (le tissage), faire travailler et formuler les objets de savoirs, faire faire, accompagner, lâcher prise, contrôler, enseigner (l'étayage). Le modèle décrit donc le sens de chaque geste adressé aux élèves. La diversité des postures d'étayage des enseignants évolue en fonction de l'avancée de la leçon, mais aussi du milieu scolaire ou du développement professionnel. Ainsi on observe qu'un enseignant débutant est pour l'essentiel dans deux postures : contrôle et enseignement magistral, alors qu'avec l'expérience, il circule dans des formes d'accompagnement plus souples.

## En quoi ce modèle du multi-agenda permet-il de mieux appréhender le métier d'enseignant ?

Je dirais d'abord qu'il est un outil d'analyse précis qui permet aux stagiaires et formateurs et plus largement aux acteurs du métier, d'identifier dans un langage accessible des gestes et postures descriptibles. Ensuite il est un outil d'accompagnement pour l'invention de nouvelles pratiques, plus réfléchies. Enfin il permet de mieux comprendre le développement professionnel des enseignants débutants, par exemple leur difficulté, à tisser avec ce que les élèves savent déjà, à mettre en place une atmosphère collaborative entre les élèves,

## Dominique Bucheton

Professeure en Sciences du langage et sciences de l'éducation, laboratoire LIRDEF et directrice adjointe de l'IUFM de Montpellier.

### Bibliographie

*L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse. Octares. 2009

*L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Delagrave : Paris. Co-écrit avec SOULE Y. 2009

*Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Education et Didactiques Vol 3, n°3. Co-écrit avec SOULE Y. 2009

ou encore à identifier les problèmes didactiques que posent les tâches données aux élèves.

## Comment faire évoluer la formation des enseignants autour de cette problématique des gestes professionnels et des postures des enseignants ?

La formation des enseignants doit évoluer dans le sens indiqué par tous les travaux en didactique professionnelle, à savoir développer des formes d'accompagnement proches de cette pratique avec des outils théoriques maniables. Il faut développer les formes de réflexion collective sur l'expérience, avec plus d'échanges et de controverses professionnelles, mais aussi avec plus d'appui sur la recherche. Enseigner est un métier d'ajustement de ce qui se passe dans la classe. Le modèle du multi-agenda ne peut être efficace pour la formation que s'il est présenté avec son arrière plan théorique : théories de l'étayage, théories de l'éthos communicationnel, théories sociologiques du rapport au savoir et à l'école, théories et modèles didactiques des disciplines enseignées. Une théorisation qui se construit en synergie, en écho avec le tâtonnement pratique. Elle nécessite d'être accompagnée par des équipes de chercheurs, de praticiens, de formateurs et de cadres de l'institution dans des lieux de travail et de formation.

Propos recueillis par  
Aline Becker

# « LE POUVOIR D'AGIR DE L'ENSEIGNANT »

## **Vous évoquez la souffrance au travail des enseignants, quels en sont les germes ?**

L'effet du travail enseignant sur la réussite des élèves, relève de compromis, d'arbitrages parfois contradictoires plus ou moins efficaces et coûteux. Le travail de l'enseignant se fait avec et pour les élèves, mais parfois aussi contre ou sans eux. L'une des sources de la difficulté est le sentiment d'impuissance dans lequel peuvent se trouver certains enseignants par rapport à des élèves résistants aux apprentissages. Ces élèves en difficulté mettent l'enseignant en difficulté jusqu'à parvenir parfois à des situations professionnelles qui échappent à l'enseignant. Ce qui fait peut-être souffrir le plus les enseignants aujourd'hui est la difficulté à se reconnaître dans ce qu'ils font et pas seulement

à être reconnu par leurs pairs ou par la hiérarchie. Autrement dit, un sentiment de perte de métier face à des élèves qui poussent de plus en plus l'enseignant dans ses retranchements. L'accroissement à la fois qualitatif et quantitatif des prescriptions et des injonctions accentue cette difficulté et crée un brouillage des significations sociales de l'école. Poser la question des prescriptions c'est s'interroger sur ce qu'on me demande de faire et ce que ça me coûte de faire ce qu'on me demande. Historiquement s'est opérée une bascule de la logique de restitution à la logique de compréhension. L'entrée dans les programmes par les compétences nécessite en effet de renoncer à la restitution, ce qui a conduit à mettre en difficulté les élèves et les enseignants en accroissant les ambiguïtés.

## **Que faut-il questionner dans la difficulté des élèves ?**

Réinvestir les dimensions collectives de l'apprentissage est l'un des principes forts que l'on retrouve dans de nombreux travaux sur la difficulté scolaire. L'apprentissage est un processus « tribal », or les logiques d'individualisation conduisent à penser qu'il faut faire du sur mesure pour chaque élève, ce qui prive aussi bien les élèves que l'enseignant de ce collectif. La deuxième piste est de repenser la place de la restitution dans la compréhension. L'apprentissage de techniques, le temps long forcément nécessaire aux élèves en difficulté pour s'approprier les apprentissages, ont été malmenés par des injonctions non

pas de l'institution mais par ce que Roland Goigoux appelle des prescriptions secondaires dont les IUFM se sont fait le relais. Prescriptions qui négligent le fait qu'apprendre ce n'est pas que résoudre des problèmes.

## **Quels sont les blocages à la transformation des pratiques professionnelles ?**

L'institution ne s'attache pas à repartir des dilemmes constitutifs du travail avec les élèves, en particulier avec les élèves en difficulté. Elle ne donne pas aux enseignants les moyens de repenser les gestes professionnels qui permettraient de dépasser ces difficultés. Par ailleurs, le sentiment de perte de la maîtrise des situations conduit à des mécanismes de défense pour pouvoir tenir dans la durée. Ce contrecoup personnel et subjectif interdit de reprendre la main sur les difficultés des élèves. L'enjeu est donc de convertir ces mécanismes de défense en ripostes par lesquelles de nouvelles normes professionnelles, de nouvelles règles de métier seront produites.

« Riposter en produisant de nouvelles normes professionnelles. »

## **D'où faut-il partir pour produire ces nouvelles normes ?**

Il est nécessaire de relancer la dynamique collective, en replaçant le métier au centre des préoccupations. C'est en revisitant l'histoire du métier, non pour revenir en arrière, mais pour affronter des situations nouvelles, que le pouvoir d'agir des enseignants pourra s'accroître.

La possibilité de remettre en discussion les compromis que chacun se voit contraint d'opérer pour faire tenir à la fois l'efficacité qu'il recherche pour les élèves et sa propre efficacité en terme de réalisation de son travail, est la source du développement professionnel. Les connaissances produites par la recherche sont des ressources indispensables pour éclairer et nourrir le développement du métier mais ne peuvent suffire à entraîner une modification des pratiques.

**Propos recueillis par  
Aline Becker**



©MIRANAJA

## Frédéric Saujat

Maître de conférences  
à l'Université d'Aix-Marseille

### Bibliographie

*Enseigner : un travail.* In V. Dupriez et G. Chappelle (Eds.). Enseigner (pp. 179-188). Paris : PUF. 2007

*Les compétences professionnelles comme ressources et produits de l'activité enseignante.* Former des maîtres, n° 560, 9-11. 2007

## DEUX CAS D'ÉTUDES

Véra Jurnjak, enseignante maître formatrice exerce dans une classe de CM1 en ZEP à Marseille. Son parcours professionnel l'a conduite à se questionner sur ses propres pratiques et à collaborer au travail sur l'analyse des pratiques professionnelles menées par Frédéric Saujat.

Au cours de la séance qu'elle propose sur la biographie de Jules César, tous les élèves semblent investis dans la tâche. *« Pour aider les élèves à mobiliser les savoirs, je transmets un certain nombre de connaissances, mais j'installe aussi des rituels, des situations à l'identique dans lesquelles les élèves vont pouvoir réinvestir des connaissances. Ce sont des situations qui les sécurisent. Ils savent par quelles procédures ils vont pouvoir passer même si leur propre mise en jeu n'arrive pas nécessairement dès la première séance ».*

La répétition de la situation évolue d'une séance à l'autre et permet à l'élève de s'inscrire dans un processus d'automatisation tout en amenant une construction progressive des compétences. Il est nécessaire d'explicitier les procédures et les savoirs afin de favoriser la clarté cognitive des élèves et leur permettre de mobiliser leurs connaissances au bon moment. *« Le problème pour les élèves est qu'ils ont l'impression de passer d'un domaine à l'autre sans lien entre eux alors qu'ils utilisent des procédures communes pour traiter des savoirs. »*

Son collègue Alain Quartino également maître formateur dans cette école participe lui aussi à la recherche sur l'analyse des gestes professionnels. Dans sa classe de CP, il a fait le choix de placer les élèves dans une situation de restitution d'écrit, dès le début d'année, pour les mettre *« en situation de réel plaisir à travailler, par la confrontation à une situation complexe »*. Mais cette complexité est assumée par un étayage répété et forcené. Donner à voir ces démarches d'enseignants permet de susciter un questionnement sur les pratiques, d'aller au cœur du métier pour le développer.

# « REDONNER DU SENS AU MÉTIER »

**Changement de programmes, diminution du nombre d'heures devant élèves... quels effets ces mesures ont-elles eu sur le travail enseignant ?**

Il est difficile pour l'instant de savoir ce que l'accumulation de réformes entraîne comme mutation du métier, mais on constate une déstabilisation du corps enseignant qui incite à se pencher sur la question. Des programmes alourdis, le temps qui file, les dispositifs imposés et non accompagnés sont vécus aujourd'hui comme autant d'obstacles qui placent les enseignants dans une situation de travail empêché. On leur demande de plus en plus, dans des conditions de plus en plus compliquées, dans des temps de plus en plus contraints et dans des directions qui leur semblent parfois erronées. Ces situations tendues impactent le travail des enseignants.

**Pourquoi un tel constat ?**

Le métier d'enseignant est aujourd'hui en quête de sens. Les enseignants sont écartelés entre une demande sociale en augmentation et le manque d'éléments précis, d'aide ou de formation pour y répondre. Ils sont pris en tenaille entre le besoin d'individualiser le travail pour faire réussir tous les élèves et celui de répondre à l'objectif de la massification scolaire. De fait, ils se trouvent confrontés à une vraie difficulté ayant à placer le curseur de leurs pratiques entre ces objectifs contradictoires.

**Est-ce pour cela que vous parlez de « travail empêché » ?**

Oui. Nous faisons le constat que les enseignants sont empêchés de faire du travail de la qualité qu'ils souhaitent. Travailler, c'est toujours régler des difficultés entre le prescrit, ce qu'on nous demande de faire et le réel, ce que nous sommes en capacité de faire. C'est propre à chaque métier et c'est ce qui fait que dans le travail ordinaire, les enseignants procèdent en continu par réajustements, astuces pour faire face aux situations de la classe. Le problème est qu'aujourd'hui, les enseignants n'y arrivent plus. Ils ont de plus en plus de difficultés à répondre à toutes les injonctions, sans doute par manque de ressources pour faire face. Porter à bout de bras un travail qui devient parfois *« intenable »*, c'est source de fatigues, de remises en question, voire de souffrance au travail.



Secrétaire générale adjointe du SNUipp

## Marianne Baby

**Comment en finir avec ce malaise ?**

Le sentiment de malaise ne pourra être dépassé qu'en permettant aux enseignants de reprendre la main sur l'organisation de leur travail. Peut-on répondre seul à toutes les injonctions et attentes ? Ne faut-il pas envisager des fonctionnements plus collectifs, du travail en équipe, pour trouver des réponses aux attentes de la société qui sont légitimes ? Face à ces interrogations, la situation de la formation est préoccupante avec un net déficit par rapport aux besoins. Elle l'est d'autant plus que la réforme prépare la mise en responsabilité de PE non formés face aux élèves. Le futur PE risque fort de se retrouver seul, de construire des pratiques qui risquent de n'être efficaces ni pour lui ni pour les élèves, alors que sa formation devrait constituer le premier palier où se construit la professionnalité des enseignants.

**Que peuvent faire les enseignants pour redonner du sens à leur métier ?**

Pour retrouver plus de sérénité, sortir d'un exercice trop solitaire qui ne répond plus à la complexité, notamment de la prise en charge plus collective de la difficulté scolaire, il faut transformer le métier. Les enseignants doivent pouvoir construire des solutions en équipe, penser de manière collective. Retrouver du pouvoir d'agir ne se fera pas sans accompagnement, sans temps, sans moyens en formation, sans recherche et sans les enseignants eux-mêmes.

Propos recueillis par Pierre Magnetto

# LE NUMÉRIQUE AU SERVICE DU LIVRE

## La Bibliothèque nationale de France a mis en ligne une Bibliothèque numérique destinée aux enfants. Comment est-elle construite ?

Au départ, sur un jeu de l'oie des livres. Nous avons voulu proposer aux enfants, de façon ludique, une forme de parcours initiatique au sein de la littérature de jeunesse en nous appuyant sur la symbolique véhiculée par ce jeu très ancien. L'enfant jette le dé et, à travers une série d'épreuves, franchit les étapes qui le conduisent au château de l'oie, lieu paradisiaque et enchanteur. Mais le jeu ne constitue pas un parcours fermé que l'enfant doit suivre pour atteindre le but au plus vite. Les activités proposées à chaque case sont tantôt des modules fermés qui se jouent à l'ordinateur, tantôt des espaces ouverts qui invitent à l'écriture, au récit, au dessin et supposent d'abandonner la souris pour se consacrer à une activité hors le jeu.

Plus globalement, notre site se veut une introduction multiforme à l'univers de l'écrit et de l'image. Tous les types de livres sont présents dans nos « rayonnages » numériques: abécédaires et imagiers, encyclopédies, récits animaliers et de fiction en passant par la poésie, les contes et les légendes. Cette richesse et cette diversité ont été rendues possibles par l'engagement des éditeurs, qui nous ont autorisé à publier des extraits des livres de leurs catalogues. L'internaute en herbe peut ainsi à loisirs, déambuler dans des salles de lecture virtuelles, des cabinets de curiosité, des auditoriums et des magasins de secrets... Dans chacun de ces espaces, il trouvera des ressources et des outils pour découvrir, s'étonner, fabriquer des ob-

E

n 2008, une nouvelle enquête sur les « *Pratiques culturelles des français* » a été réalisée par le ministère de la culture, 10 ans après celle sortie en 1997. Elle a permis d'observer les mutations qu'ont connues les conditions d'accès à la culture avec l'essor du numérique et d'internet. Pour ce qui est de la lecture, les français reconnaissent que « *leurs relations avec le monde du livre se sont distendues, 53% d'entre eux déclarent spontanément lire peu ou pas de livres* ». Dans le même temps, plus de la moitié des Français utilisent internet dans le cadre du temps libre et plus de deux internautes sur trois (67%) se connectent tous les jours.

La bibliothèque numérique ne serait-elle pas le moyen de réconcilier les jeunes avec la lecture ? C'est le pari de la Bibliothèque nationale de France.

jets et communiquer.

## Quelles sont les manières pour les enseignants des écoles et leurs élèves, d'entrer dans votre bibliothèque ?

Pour les enfants, l'accueil fonctionne par mots-clés qu'ils choisissent ou peuvent attraper au vol, dans un nuage de tags, à partir de leurs centres d'intérêt. Ils sont alors dirigés vers des types de livres, d'activités et de parcours qui correspondent à leurs goûts. Pour ce qui est des enseignants, un espace spécifique leur est destiné, qui permet d'utiliser l'outil dans un cadre scolaire prenant en compte les disciplines et les niveaux d'enseignement. On peut bien sûr consulter la base de données qui est construite de façon classique et accessible par auteur, par thème, éditeur ou types d'activités

« *Déambuler dans des salles de lecture virtuelles, des cabinets de curiosité, des magasins de secrets.* »

souhaités. Il est aussi possible d'élaborer des parcours d'activités et de les enchaîner les uns aux autres sur une thématique désirée. Depuis la salle de lecture, composée de plusieurs centaines de livres, on construit ces activités à partir d'une quinzaine de modules techniques. Livres à feuilleter, textes à trous, images zoomées ou éclairées, quizz...autant de formes d'activités possibles pour se plonger dans la richesse de la littérature de jeunesse.

La bibliothèque intègre aussi une réserve des livres rares, accessible en un clic. On peut y consulter par exemple, un fac-similé numérique du Roman de Renart ou du livre des merveilles de Marco Polo, tourner les pages de ces livres exceptionnels, écouter récits et commentaires.

## Cette bibliothèque va-t-elle connaître des développements ?

De nouveaux espaces seront très bientôt ouverts. Une chambre des histoires donnera accès à des contenus sonores et audiovisuels. On y trouvera des témoignages de générations passées, des récits de fiction, des contes et légendes. Une galerie des images proposera un ensemble iconographique à découvrir et à s'approprier pour créer des expositions virtuelles, son propre musée imaginaire ou même des cartes postales. Enfin, un laboratoire, véritable lieu de création, proposera des ateliers de mise en page, de conception d'albums et des outils pour communiquer ses livres ou images préférées à ses amis.

## En quoi l'outil multimédias favorise-t-il l'accès à la culture de l'écrit et de l'image ?

Pour beaucoup d'enfants, le livre reste un



©MIRANAJA

## Françoise Juhel

Chef du service des éditions multimédias à la Bibliothèque nationale de France, en charge notamment des expositions virtuelles et des dossiers pédagogiques.

## Un concours qui rassemble

objet étranger, que les adultes ne manipulent pas naturellement dans leur environnement immédiat, l'image restant une image télévisée ou publicitaire. Ils se sentent exclus du musée ou de la bibliothèque, peu concernés par un univers dont ils n'ont pas les clés. Par contre, tous se sentent concernés par l'ordinateur et ils sont prêts à des efforts considérables pour s'approprier le multimédia. Pour peu que les programmes mis à leur disposition ménagent des cheminements diversifiés, ils peuvent servir de passerelle vers des univers moins familiers. L'audiovisuel pouvait déjà, en familiarisant l'enfant avec un héros, un thème ou un univers graphique, conduire les enfants au livre ou au musée. Le multimédia a ce pouvoir fascinant de l'audiovisuel mais en plus, il autorise la diversité des parcours et l'interactivité. Il offre à l'enseignant une palette de ressources et de démarches qui peuvent enrichir sa pratique du métier.

**Propos recueillis par  
Francis Barbe**

Le site de la BnF :  
<http://www.bnf.fr/fr/acc/x.accueil.html>  
Le site de la bibliothèque numérique des enfants : <http://enfants.bnf.fr/>

De l'abécédaire du roi Arthur à la carte au trésor, de bestiaire et maximonstres aux héros d'Achille à Zidane, cela fait maintenant huit ans que la BnF collabore avec le SNUipp pour son concours annuel. Car il y a au moins un objectif en commun, entre bibliothèques et enseignants, c'est la transmission d'un patrimoine. Le thème du concours 2010, la malle aux écritures, est d'ailleurs particulièrement significatif de cette proximité. En effet, si les enseignants transmettent l'écriture aux enfants, ils les font aussi entrer dans une aventure humaine qui concerne l'Humanité toute entière depuis

5000 ans. « Dans notre esprit, ce concours n'est bien évidemment pas une mise en concurrence des enseignants et de leurs classes! C'est surtout un projet partagé, autour duquel on renoue avec l'épaisseur du patrimoine. », précise, pour la BnF, Françoise Juhel,

la responsable du concours. Elle se dit toujours étonnée par la richesse des productions, l'inventivité, la créativité et en même temps la réflexion qu'implique la conduite de ces projets qui rassemblent les enfants et où chacun peut trouver sa place. Par ailleurs, apparaît cette année la notion d'échange. Chaque classe offrira sa malle aux écritures à une autre.



On pourra ainsi découvrir d'autres manières d'aborder l'écriture et, pourquoi pas, engager une correspondance dans la durée. En tous cas, comme à chaque fois, « établir le palmarès sera un véritable crève-cœur » se désole Françoise même

si « on essaie de multiplier les prix, parce qu'on a envie de dire à chacun à quel point son travail est riche... »

Rendez-vous est déjà pris pour l'année prochaine, avec peut-être un thème autour des couleurs et de leur symbolique.



©MIRA/NAJA

Le ministère, une partie des corps d'inspection n'ont eu de cesse de décrédibiliser les réseaux d'aides spécialisés, leur reprochant d'être inefficaces. Or la question de leur évaluation est toujours restée en suspens depuis leur création en 1989. Hormis le rapport Mingat (IREDU, 1993) sur les GAPP et différents rapports des inspections, aucune évaluation à caractère scientifique n'est venue confirmer ou infirmer leur efficacité. Une recherche intitulée « *Etude comparative et évaluations des résultats de l'aide personnalisée à l'élève et des aides spécialisées à l'enfant* » a été menée depuis janvier 2009 dans le cadre du « *Groupe d'études et de recherche sur l'aide spécialisée* » (GEDRAS) à l'université Paris-Descartes. Cette recherche, initiée après la création de l'aide personnalisée et la remise en cause des RASED par Xavier Darcos, est donc une première.

## Jean-Jacques Guillarmé

Professeur de Psycho-pathologie à l'université Paris-Descartes. Dans le cadre du Master II professionnalisant « *Ingénierie de l'aide spécialisée à la personne* » (SCFC de l'université Paris-Descartes), ses travaux portent actuellement sur la « *parentalité troublée* ».

Bibliographie :

- Ecouter l'enfant, aider l'élève T.II Les outils de la réussite*  
Editions Erès. Novembre 2009.
- L'école, l'aide spécialisée et les vicissitudes de la norme* in  
Envie d'école Novembre 2009. Revue de la FNAREN.  
Hatier 1982 (épuisé).
- Ecouter l'enfant, aider l'élève :*  
*T.I Les métamorphoses de l'échec* - EAP-ECPA - Paris 2004  
*Prévenir et éduquer* - EAP-ECPA - Paris 2000

## Pas seuls...

Sur quels critères les enseignants s'appuient-ils pour désigner les élèves en difficulté ? Les acquisitions scolaires, bien sûr, et en second le comportement de l'élève. Mais ils ne savent pas déterminer le type d'aides nécessaire selon Jean-Jacques Guillarmé : « les élèves sont signalés par la symptomologie et c'est normal ». Le problème est qu'on « *oriente la plupart du temps par l'échec de l'aide* ». C'est d'autant plus dramatique que, dit-il, « *les outils d'évaluation existent et qu'il faudrait former les gens* ». Les RASED manquent aussi d'enseignants

spécialisés et peinent à répondre à toutes les demandes : « *on est submergé de demandes dans tous les sens* » déplore une rééducatrice qui regrette de ne plus avoir de temps pour la prévention. « *Les RASED ne sont pas en dehors de l'école* », rappelle Jean-Jacques Guillarmé. Le travail en équipe est nécessaire et une équipe, c'est des professionnels différents avec des outils propres à chacun, des outils en commun et des processus partagés. Dernier constat : les enseignants sont confrontés aujourd'hui à des populations nouvelles d'élèves dont personne ne sait

que faire. Les enseignants n'ont pas les moyens d'y répondre, les Rased non plus, ni d'ailleurs les centres psychothérapeutiques. Or on a des pistes pour concevoir d'autres dispositifs et travailler sur l'implication familiale. « *En 20 ans, la donne sociale a changé et face à cela, les aides spécialisées doivent évoluer pour s'adapter* », précise-t-il en proposant de réfléchir à des pôles de prévention et d'aides à l'inclusion et à la réussite scolaire.

# ÉTUDE COMPARATIVE DE L'EFFICACITÉ DES AIDES



## Quel fut l'élément déclencheur de votre recherche sur l'étude comparative de l'efficacité des aides\* ?

Quand on observe les différentes réponses données au problème de l'échec à l'école, on perçoit deux conceptions très différentes de l'aide à l'élève en difficulté. D'un côté on tente de réparer les défaillances de cet élève : c'est le principe de l'« aide personnalisée ». De l'autre il s'agit de modifier, voire de faire advenir cet élève en partant de sa situation d'enfant : ces méthodes sont celles des aides spécialisées. Évaluer les résultats de ces deux formes d'aide peut donc servir aux décideurs. Pour conduire cette étude comparative, nous avons étudié dans chaque cas la transformation des compétences des enfants.

## Quelle méthode avez-vous utilisé pour évaluer l'efficacité des aides ?

L'outil utilisé est un référentiel global de compétences, le « Profil 125 ». Il permet d'explorer cinq champs de compétences différenciées au plan scolaire, cognitif, relationnel et social auxquelles s'ajoutent l'implication familiale. Chacun de ces champs comprend cinq dimensions d'analyse évaluées par l'enseignant depuis le plus élaboré jusqu'au plus archaïque (5 degré). Soit 125 variables regroupées dans des tableaux graphiques afin de visualiser l'organisation et le niveau des compétences de chaque sujet. L'étude a porté

sur trois échantillons représentatifs d'une centaine d'élèves en difficulté dans la classe ou l'école, de la MS au CM2 : élèves adressés par les enseignants au RASED pour des aides à dominante pédagogique, élèves pris en charge dans l'aide personnalisée, élèves adressés au RASED directement ou après l'échec d'autres interventions pour des aides à dominante rééducative. Ces élèves ont été évalués par leurs enseignants après 24 heures de prise en charge.

## Quels sont les constats les plus frappants de cette étude ?

Nous avons trouvé des choses assez surprenantes. Ainsi les enseignants ont signalé les mêmes populations d'élèves quelle que soit l'aide apportée. Ils n'ont pas fait de différence notable entre les différents types d'aides, ce qui pose le problème du diagnostic préalable.

Au niveau de la transformation des compétences, nous avons observé, dans le groupe de l'aide personnalisée, un alignement des compétences scolaires sur les compétences cognitives estimées, mais aucune influence notable sur les autres paramètres. L'effet bénéfique a pu être ainsi mesuré pour un élève sur cinq. En fait cette aide tend vers le rattrapage scolaire, mais ne change rien ou presque à l'hétérogénéité des compétences. C'est aussi ce que semble relever une étude sur l'aide personnalisée menée par l'inspection académique de Perpignan : tous les enseignants questionnés ont les mêmes conclusions que nous. Ils y ajoutent le fait non négligeable que cela leur permet de voir autrement les élèves.

## Et au niveau des aides spécialisées ?

Dans le premier groupe, le niveau de toutes les compétences est globalement haussé, même si dans certains cas, cela s'est fait au prix d'une hausse moins rapide de l'alignement des compétences scolaires sur les compétences cognitives. Dans le deuxième groupe – celui dont les élèves présentent des difficultés de l'ordre de la construction d'une singularité autonome

séparée de l'imaginaire parental, les résultats sont excellents. Dans le troisième groupe par contre, même les aides spécialisées semblent peu satisfaisantes : ce groupe correspond aux enfants à l'identité incertaine, avec des troubles de la pensée, qui ne sont pas élèves, parfois même très difficilement écoliers. Et troisième constat décevant, c'est l'absence de modification de l'implication familiale : il faudrait donc créer un dispositif nouveau en direction des parents qui enrichirait les RASED.

## Justement cette recherche permet-elle de faire des propositions nouvelles ?

Le groupe de recherche sur l'aide à la parentalité dans lequel je travaille nous conduit à proposer un « grand pôle d'aide et de prévention ». Il regrouperait les professions complémentaires à l'enseignement ordinaire et aurait en charge toutes

les problématiques (handicap, comportement...). Surtout il devrait répondre aux urgences pour aider les enseignants. La structure de prévention associerait les parents. Mais il faut

aussi modifier l'ingénierie de l'école élémentaire, qui oscille aujourd'hui entre deux modèles. Le premier considère que, chaque enfant étant responsable de lui-même, il suffit de corriger ses fautes et si l'on n'y parvient pas, de le laisser en quelque sorte seul responsable de ses maux. Le second, issu de la troisième République, suppose, en vertu du principe d'égalité, que les élèves sont homogènes. Il faudrait imaginer un nouveau modèle qui s'appuie dans la classe sur une pédagogie de l'hétérogénéité solidaire : un individu ne se fait pas seulement avec des savoirs, mais aussi avec des interrelations.

**Propos recueillis par  
Michelle Frémont**

\*« Etude comparative et évaluation des résultats de l'aide personnalisée à l'élève et des aides spécialisées à l'enfant » [http://www.editions-eres.com/pdf/Guillarme\\_La\\_querelle\\_des\\_aides\\_a\\_l'ecole.pdf](http://www.editions-eres.com/pdf/Guillarme_La_querelle_des_aides_a_l'ecole.pdf)

# ÉCOLE ET JUSTICE : INTÉRÊTS RÉCIPROQUES



## S

igne de l'époque, école et justice ont souvent à voir l'une avec l'autre. Le nombre de questions qui trouve une traduction judiciaire est croissant. C'est ce que chacun perçoit. Et c'est précisément ce que quantifient les statistiques de la protection juridique professionnelle.

Mais pourquoi cela ?

Le phénomène n'est sans doute pas propre à l'école, et l'intrusion de la question judiciaire dans l'enceinte scolaire en dit long sur l'état des rapports humains et la difficulté à régler les différents.

Il faut aussi interroger la place de l'institution et des autorités. L'enseignant n'est plus investi depuis longtemps d'une « *autorité naturelle* ». Lui aussi doit faire ses preuves, doit conquérir « *l'autorité* ».

De son côté, la justice fait de plus en plus appel à l'école. Mais sa demande est souvent mal perçue par l'enseignant, pris dans une relation forte avec ses élèves.

Peut-être faut-il envisager d'autres relations entre l'école et la justice, des relations de formation. Formation des maîtres, éducation des enfants, prise en compte par la justice aussi de cette dimension de partage avec l'école. La présence d'Eric de Montgolfier procureur de Nice à cette université d'automne, le dialogue amorcé témoigne de cette volonté. « *Nul n'est censé ignorer la loi* », certes. Encore faudrait-il peut être commencer par l'enseigner au citoyen en formation.

Gérard Pla

## Quels sont les liens entre l'école et la justice ?

Les enseignants pensent d'abord à la façon dont la justice traite les agressions qu'ils peuvent subir. Ils sont parfois étonnés de son action, pas toujours celle qu'ils attendaient. Or la justice doit d'abord vérifier s'il y a matière pour elle à intervenir, elle a besoin de recueillir des témoignages, de lever des équivoques, de constater des preuves. La parole de l'enseignant ne peut suffire. En cas d'agression d'un professeur, par exemple, elle va rechercher toutes ses causes, même d'éventuels comportements « provocateurs » ou des traitements discriminatoires de sa part à l'égard des élèves. Cette démarche est souvent mal vécue par l'institution scolaire, ce qui n'est pas extraordinaire.

## Qu'est ce qui caractérise le milieu scolaire confronté à la justice ?

On observe une défiance certaine des enseignants due à une grande méconnaissance de l'institution judiciaire et de son fonctionnement. Personne n'ayant envie de mettre son doigt dans un engrenage qu'il ne maîtrise pas, cette ignorance a des conséquences négatives : ainsi, le milieu scolaire n'est pas celui où l'on trouve le plus facilement des témoignages. Pourtant, il en va de l'intérêt général de ne pas détourner le regard quand une main s'égare dans le sac à main de votre voisine. Paradoxalement, l'éducation nationale n'échappe pas à la judiciarisation croissante de notre société. Elle sollicite la justice de manière parfois surprenante. Ainsi cette saisine du parquet au motif qu'un élève avait « esquissé un pas de danse pendant le



*cours* », ce qui a laissé le magistrat quelque peu interloqué, s'interrogeant moins sur le fait que sur l'enseignant.

## Comment lever ces incompréhensions ?

L'école n'assure pas le minimum en matière d'information sur l'institution judiciaire. Si certaines classes de collèves assistent à des procès, il faudrait en amont un travail de fond pour en comprendre les mécanismes. Le fonctionnement des institutions doit devenir une véritable rubrique d'enseignement et un volet de la formation des enseignants. Pour lutter contre le sentiment de désarroi qui envahit la plupart des citoyens confrontés à la justice.

## Les problèmes de violence et d'insécurité

## à l'école font la une des médias. Quelle est votre analyse ?

L'ordre fait partie des besoins de l'école, comme de toute institution. La particularité de l'éducation nationale est de s'être comportée en citadelle, s'installant dans l'autosuffisance, réglant ses problèmes en interne. Mais elle ne s'est pas adaptée aux évolutions sociales qui ont modifié considérablement les règles du jeu. L'ampleur des difficultés qui la touchent la contraignent à se tourner vers d'autres acteurs sociaux, la police et la justice... Dans une société qui fonctionne, les missions de l'éducation nationale sont en partie assurées à l'extérieur de l'école par les parents, le corps social. Face à la réalité des élèves accueillis aujourd'hui, souvent l'enseignant doit être aussi . . .



# « NOS ÉCHECS S'AJOUTENT »

## La judiciarisation en augmentation

Prenant en charge la protection de ses adhérents contre les risques inhérents à leur vie professionnelle, la fédération des autonomes de solidarité a recueilli des données significatives puisque sa base statistique représente la moitié du public des enseignants. En 2008-2009, sur les 3151 dossiers qui ont donné lieu à une suite juridique, 72% concernaient des enseignants le plus souvent à l'école élémentaire (38% contre 28% au collège, 15% à l'école maternelle). Dans la grande majorité des cas, les assurés sont assistés en tant que victimes (91%). Les tiers impliqués dans les affaires sont le plus souvent des membres de la famille de l'élève (47%) ou des élèves eux-mêmes (27%). On note une prédominance de dossiers de type incivilités : 38% pour insultes et menaces, 23% pour diffamations. Les agressions physiques restent minoritaires : 12% dont la moitié ont un caractère de gravité\*.

Roger Crucq, président de la FASL, analyse ces chiffres en évoquant la recrudescence de ce qu'il appelle les dysfonctionne-

ments sociaux : « *Ce qu'on décrit comme violences scolaires recouvre une hétérogénéité de situations : insultes, menaces, propos calomnieux, dégradations de véhicules... mais les situations graves restent extrêmement rares. L'incompréhension est grandissante entre les enseignants, les parents, les élèves et débouche sur un désir croissant d'en découvrir en faisant appel à la justice.* »

Il s'efforce de fournir une alternative à cette judiciarisation excessive : « *Souvent les dépôts de plainte sont classés sans suite et laissent les enseignants insatisfaits. L'appel trop fréquent à la justice provient d'une impossibilité de se retrouver, de dialoguer dans les établissements pour trouver des solutions collectives.* » Assistance de collègues experts, formations, expertise technique, la fédération aide les enseignants sur les questions juridiques pour pallier les carences de l'éducation nationale dans ce domaine.

\*statistiques des dossiers protection juridique professionnelle FAS&USU du 1er septembre 2008 au 31 août 2009

- • • un éducateur, ce qui n'est pas évident. De ce fait, il est dos au mur, souvent seul à résoudre les difficultés auxquelles il est désormais confronté.

### **Vous faites le rapprochement avec la situation de la justice**

Notre rôle nous assignait le fond de l'impasse sociale, pour intervenir quand tout avait échoué. Des évolutions pernicieuses et la disparition des modes habituels de règlement des conflits nous font désormais occuper l'entrée de cette impasse. Justice et éducation nationale, en première ligne, demeurent sans doute des refuges institutionnels en lesquels la plupart des citoyens placent leur confiance. Vécues comme une nécessité absolue, elles font en même temps l'objet d'une remise en cause permanente, d'exigences nouvelles. Elles ont en commun d'avoir à traiter des maux qui ne sont pas de leur ressort. Cette ambivalence engendre souffrance et frustration pour tous, les usagers mais aussi ceux et celles qui les font exister. A cet égard, on peut dire que les routes des enseignants et des magistrats se croisent.

### **Responsabilité accrue des parents, sanctions contre l'absentéisme, présence policière dans les établissements... Que pensez-vous de ces mesures ?**

Ce type de réponse évoque l'arbre qui cache la forêt dans une société dont les institutions n'arrivent plus à jouer leur rôle. Il s'agit avant tout d'un constat d'échec. La première responsabilité est interne à l'institution. Les établissements scolaires mettent en avant les problèmes de sécurité en se laissant dominer par la peur. Les règlements et les



## Eric de Montgolfier

Procureur de la République  
à Nice



sanctions ont incontestablement leur utilité, mais on devrait avant tout parler d'apprentissages et d'enseignement. Il est vrai que l'autorité a changé de visage. Quand elle était naturellement acquise aux enseignants, comme aux magistrats, elle est désormais à conquérir. Le recrutement et la formation des enseignants doivent intégrer cette dimension nouvelle.

**Propos recueillis  
par Philippe Miquel**

## À qui s'adresser

Incompréhension entre école et justice, manque de formation des enseignants, méconnaissance du fonctionnement du système judiciaire par les citoyens : un constat partagé par les magistrats, les autonomes de solidarité et les acteurs de l'école confrontés à l'institution judiciaire. Conscientes du problème, deux associations se sont impliquées en proposant des interventions dans les établissements et des outils pédagogiques.

Initiadrroit ([www.initiadrroit.com](http://www.initiadrroit.com)) est une association d'avocats bénévoles créée en 2005 dont la mission est d'ouvrir le droit aux jeunes. Signataire d'une convention avec les ministères de la justice et de l'éducation nationale, elle peut intervenir dans tous les établissements scolaires pour mener des actions en matière d'enseignement de l'éducation juridique, civique et sociale mais elle peut aussi intervenir à l'IUFM, dans des actions de formation continue et fournir assistance et conseils aux personnels de l'Education nationale

L'association pour la promotion de la citoyenneté et des jeunes (APCEJ [www.apcej.com](http://www.apcej.com)) créée par le juge pour enfants de Bobigny Jean-Pierre Rosenczveig est orientée sur l'accès au droit des jeunes citoyens autour de deux axes : la formation des jeunes à la citoyenneté et la promotion des droits des enfants dans la société. Elle propose des actions pédagogiques en milieu scolaire comme des simulations de procès mais aussi des expositions pédagogiques et même un jeu « *Place de la justice* » destiné aux enfants à partir de huit ans qui permet de découvrir les notions de droit et le rôle de la justice.

A signaler aussi le site d'Adress'RLR ([ww.adressrlr.cndp.fr](http://ww.adressrlr.cndp.fr)) qui rassemble tous les textes de droit de l'éducation nationale.

## Un pont entre école et justice

**Lors de sa conférence le procureur de la République a insisté sur la complémentarité entre enseignants et magistrats. En mettant l'accent sur la responsabilité individuelle, il a ouvert un débat animé.**

« Nous ne sommes pas antagonistes, vos échecs peuvent devenir les miens ». En évoquant la complémentarité entre enseignants et magistrats, Eric de Montgolfier a jeté des ponts entre l'école et la justice, deux institutions qui ont pour lui souvent du mal à se comprendre et à travailler ensemble. Un discours bien perçu par l'auditoire comme lorsque le procureur de Nice a fait part de son encouragement et de sa compréhension pour les enseignants qui, aux frontières de la légalité, s'engagent pour la scolarisation des enfants sans papiers au sein de RESF. Mais le propos n'a pas toujours été aussi consensuel. Pour Eric de Montgolfier, la responsabilité de l'individu est centrale et chacun doit trouver personnellement les ressources pour remplir sa mission dignement, résister quand il le faut, combattre la peur.

### RENFORCER LES INSTITUTIONS ?

Pour le procureur, « hélas, elles suivent plus souvent qu'elles ne conduisent » et elles ne doivent pas « pallier les défaillances individuelles ». Des positions qui font réagir la salle. Un militant associatif défend l'intérêt des échanges et le travail collectif, rappelant que « l'union fait la

force ». « La collégialité permet de soutenir les personnes qui n'ont pas tout seul les capacités à résister » avance une autre intervenante.

Un enseignant de Vitrolles fait part de la difficulté à prendre en charge des enfants difficiles, parfois violents et d'assumer tout seul les risques d'une sortie scolaire par exemple. « Si l'on refuse d'accueillir tous les élèves, il va falloir créer des pouberelles à enfants ». La réponse du procureur, un brin provocatrice a le mérite d'ouvrir un débat nécessaire.

### LA JUSTICE INÉGALITAIRE

Un débat qui ne va pas aussi sans un questionnement de la justice. Que penser d'une institution qui n'accorde pas les mêmes

chances à tous ? La présence de l'avocat pendant la garde à vue ? Mais cela coûte cher. Et tout le monde n'aura pas les moyens.

Lorsqu'un enseignant fait remarquer qu'il est peut être moins risqué de « détourner des millions que de voler une mobylette » « qui vole une mobylette va au violon, qui vole des millions va au palais Bourbon » le procureur répond sans détour « il est plus facile de condamner un pauvre qu'un riche ».

Injustices, inégalités comment répondre pour les uns et les autres ? « Vos réussites se voient pas les miennes » dit le magistrat. Et sans doute les volontés individuelles « les résistances » des uns et des autres sont elles nécessaires, mais pas forcément suffisantes.





## A LA MATERNELLE ON ENSEIGNE

**A la maternelle, les enfants apprennent et les enseignants enseignent. Une évidence qu'il n'exclut pas la réflexion sur le métier.**

P

lus de 2 500 000 enfants ont été scolarisés dans l'enseignement pré-élémentaire à la rentrée dernière, un chiffre stable qui masque pourtant une forte baisse de la scolarisation des enfants de 2 ans. Cette dernière est tombée à 15% alors qu'elle était de 35% en 2000, elle semble n'être vue que comme un réservoir de postes à supprimer. Après le tollé provoqué par les déclarations du ministre précédent, les nouveaux programmes, les fusions d'école, la promotion des jardins d'éveil, le ministère avait semblé donner quelques gages en diffusant un « Guide à l'usage des parents de l'École maternelle » élaboré par l'AGEEM, l'Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques, mais aussi en multipliant les déclarations sur sa bonne foi quant au maintien d'une école maternelle de qualité, sans doute parce que, sondage après sondage, les Français montrent très massivement leur attachement à cette école..

Le ministère publie en cette rentrée une série d'outils « *Prévention de l'illettrisme à l'école, Ressources pour enseigner le vocabulaire* ». C'est en effet une bonne idée de vouloir combattre très tôt l'illettrisme, et tout le monde sera d'accord pour admettre que les difficultés langagières précoces peuvent être prédictives de difficultés scolaires ultérieures. Comme le dit Mireille Brigaudiot, c'est bien « *à l'école de compenser cette injustice de vie* », quand tous n'ont pas eu les mêmes ri-

chesses d'expériences parlées. Mais on ne peut pas concevoir l'école maternelle comme une « *petite école élémentaire* », et les apprentissages n'obéissent pas forcément à une succession pseudo-logique où l'expression suit la compréhension et la réception. Des listes de mots, des thèmes, des collections, sans doute, mais il ne faudrait surtout pas oublier les interactions, les situations-jeux, les apprentissages en acte et le rôle de l'enseignant, l'accompagnement du travail intellectuel sur la langue par la reprise, la reformulation, l'explicitation, la « *pose du sens* » sur les gestes et sur les mots.

Le SNUipp, attaché à la défense de l'école maternelle, à sa spécificité, a pris l'initiative de produire en 2009 le film « *A la maternelle on apprend* » pour mieux faire connaître l'école maternelle et le travail des enseignants aux parents et à l'ensemble de la société. Conçu comme un support de débat plutôt que comme une image fidèle de tout ce qui se fait à la maternelle, il défend la spécificité de l'école maternelle. Ce qu'il faut à tout prix préserver, c'est le temps donné aux enfants pour jouer, multiplier les expériences, apprendre qu'on apprend en essayant et en recommençant. Mais la maternelle, c'est aussi une école qui accueille tous les enfants, quel qu'ils soient, et qui veille à leur bien-être et développe leur estime de soi. Ce qui est en jeu, c'est la réussite de tous les élèves.

Daniel Labaquère



*Expliciter le travail intellectuel qui s'effectue est complètement différent de la mise en*

*mots des actions ». La mise en mots, la reprise et la reformulation, le fait de rendre visible le travail implicite et invisible sont des opérations indispensables que l'enseignant doit effectuer, mais pas n'importe quand ! Les travaux de Wallon, Vigotsky, ainsi que les plus récents issus de la psychologie cognitive, montrent que les phases d'activités collectives, de vécu partagé, précèdent la phase d'individualisation. Durant ces activités de découverte ou de modélisation, les gestes et les interactions sont supports de sens, les mots les accompagnent. Pour Catherine Ledrapier, l'intervention de l'adulte durant certains temps de ces stades peut « déranger » l'enfant et perturber son activité intellectuelle.*

## Laisser le temps de la découverte

C'est devant une salle concentrée que Catherine Ledrapier a déroulé sa conférence, car chacun de ses propos – et de ses citations – était prétexte à s'interroger sur sa pratique de classe. « *Découvrir est la seule manière active d'apprendre, faire découvrir est la seule manière active d'enseigner* », a dit Bachelard.

La conférencière a particulièrement insisté sur les finalités de l'enseignement des sciences. « *Ce qui est difficile c'est de construire et de poser le problème, pas de le résoudre* ». Pour cela, il est obligatoire de partir de l'intérêt des enfants car « *l'étonnement est la chatouille de l'âme* », mais aussi, même si on a prévu plusieurs pistes dans sa préparation, « *il faut laisser les enfants aiguiller la séance à partir de*

*ce qui les intéresse et des voies qu'ils vont emprunter* ».

En maternelle on a la chance d'avoir le temps de cette découverte corporelle car « *découvrir un phénomène avec son corps et librement permet de l'appréhender intellectuellement ensuite. Un grand nombre de concepts scientifiques étudiés au lycée par exemple prendraient sens si une telle approche était respectée* ».

Mettre des mots trop rapidement ne sert à rien et d'ailleurs point n'est besoin de trop parler : « *Il n'y a que les idiots qui mettent des mots sur tout ce qu'ils font* ». Il ne sert à rien non plus de brûler les étapes, car comme l'a dit Claparède, « *Ce n'est pas en tirant sur la queue d'un têtard qu'on le fait devenir plus vite grenouille* ».

# LES SCIENCES DÈS LA MATERNELLE

## Une véritable éducation scientifique est-elle possible à la maternelle ?

Je réponds oui. Les rares didacticiens qui se sont penchés sur les activités scientifiques à la maternelle ont pensé qu'une simple familiarisation suffisait : on trouve dans les programmes une découverte du monde, non pas un apprentissage ni un enseignement. Or, on sait que les apprentissages effectués à cet âge sont très importants pour la réussite scolaire ultérieure et les recherches en psychologie cognitive montrent que les enfants, même beaucoup plus jeunes, ont des compétences que l'on ne soupçonnait pas. La France est restée très marquée par Piaget, sa théorie des stades et celle de l'apprentissage par l'action. Il faut reconsidérer, didactiquement parlant, ce que signifie apprendre en sciences à cet âge.

## La maîtrise du langage n'est-elle pas un obstacle à cet âge ?

On pensait qu'il fallait que les enfants soient capables de dire ce qu'ils faisaient. Or, sans être totalement conceptualisés au sens strict puisque non formalisés, beaucoup de concepts peuvent être travaillés. Dans un premier temps, il y a apprentissage au niveau corporel, grâce au vécu collectif et aux échanges, il y a acquisition de « *concepts en actes* ». Placer les mots sans références suffisantes n'avance à rien : cela reste alors des mots creux, vides de signification. Les activités langagières permettent de se décoller de l'action mais aussi d'y revenir. Inutile d'attendre une maîtrise du langage : l'élaboration est conjointe et réciproque. L'articulation entre pratiques langagières et vécu collectif est nécessaire pour l'élaboration conceptuelle.

## Quelle est votre démarche ?

Il ne s'agit pas de projeter ce qui se fait à l'école élémentaire en le réduisant, ni de faire une « leçon de sciences » de type - observation-question- hypothèse- expérience- conclusion, caricaturale d'une science par ailleurs révolue. J'ai adapté les différentes caractéristiques de ce que signifie apprendre en sciences au XXIème siècle, en proposant des « *activités scien-*

*tifiques* » pour des élèves de 3 et 5 ans. Mes recherches montrent qu'une éducation scientifique est tout à fait faisable en maternelle, mais qu'elle nécessite une toute autre formation des enseignants.

## Que proposez-vous ?

Je propose un travail sur cinq axes, et j'en ai vérifié la faisabilité. Les trois premiers concernent les différentes démarches de découvertes : découverte d'un phénomène ; découverte que les effets sont variables et qu'il y a des facteurs de variation ; découverte des relations.

Le quatrième axe concerne la modélisation. Pour des enfants de 3 à 5 ans cela signifie essayer de participer à la construction d'une explication (et non comprendre l'explication de l'enseignant), prédire des événements (en s'appuyant sur le modèle élaboré), et enfin être capable de changer consciemment d'avis quand cette prédication ne marche pas ! C'est très difficile, mais quand ils sont pris dans une activité collective ils sont capables de se dépasser. Le cinquième axe est la problématisation. Bachelard a dit que l'important c'était de savoir poser des questions, beaucoup plus que les résoudre. Or à l'école c'est toujours l'enseignant qui pose les questions. Qu'est-ce que problématiser à l'école maternelle ? Les problèmes pratiques, comme

## Catherine Ledrapier

Professeure de sciences physiques, elle a enseigné en IUFM. Elle est chercheure, docteure en sciences de l'éducation au laboratoire STEF Ecole Normale supérieure de Cachan et à l'INRP.

### Bibliographie

*Apprendre à l'école*. Bautier E. (dir.). 2006. Lyon : Chronique sociale.

*Découvrir le monde des sciences à l'école maternelle : quels rapports avec les sciences ?* Lyon INRP. 2010

Ouvrage en cours proposant *des pratiques pour l'école maternelle*, sous la direction de Christine Passerieux. A paraître fin 2010 chez Chronique sociale.

par exemple vouloir faire couler un objet qui ne veut que flotter, ne sont pas des problèmes scientifiques mais la réussite débouche sur des « *concepts en acte* » de physique et la démarche part des défis que se donnent les enfants. Il y a donc déjà une prise en charge du problème, même s'il reste concret. Ensuite on peut aller plus loin et passer à une réelle problématisation, d'un problème concret à un problème « *théorique* » avec justification et/ou argumentation.

## Pouvez-vous donner un exemple ?

On choisit 10 balles à faire rouler sur un plan incliné et on demande quelles sont les 3 qui vont arriver les premières. Les résultats et les dispositifs diffèrent selon les groupes d'enfants et la problématisation intervient quand on leur demande de justifier leur réponse. Quelques mots et des gestes attestent du processus de justification des élèves, de l'activité intellectuelle mise en œuvre. Tout ceci demande une réelle formation pour éviter les explications de phénomènes par l'adulte et éviter une pseudo démarche scientifique. L'éducation scientifique à cet âge n'est pas de faire acquérir certains savoirs ni d'appliquer une méthode inflexible, mais de les faire entrer dans un type d'activité intellectuelle caractéristique des sciences.

**Propos recueillis par  
Daniel Labaquère**



©MIRA/NAJA

# LE DÉFI INTELLECTUEL DE LA GRANDE SECTION

La Grande Section est une classe charnière entre maternelle et CP. Un défi que Mireille Brigaudiot appelle à relever « *en transformant la GS qui sont trop souvent des classes de répondeurs en classe de questionneurs* ».

## Mireille Brigaudiot

Maître de conférences en sciences du langage, elle a exercé en IUFM



### **Vous portez sur l'évolution de l'école maternelle un regard inquiet. Pour quelles raisons ?**

A l'occasion de mes dernières visites en maternelle, j'ai rencontré de nombreux collègues désorientés, particulièrement en grande section. Ils sont soumis à des injonctions institutionnelles qui leur demandent de viser des savoirs ponctuels, des contenus applicables à la lettre, par exemple en matière d'apprentissage phonologique ou en vocabulaire. Ils en arrivent parfois à perdre ce qui fait l'intérêt et la richesse du métier : l'observation du comportement des élèves et l'adaptation permanente aux difficultés et aux progrès de chacun. A cet égard, je suis catastrophée par la fin de la formation dans les IUFM. Comment peut-on laisser de côté une formation en didactique, là où on « tricote » les contenus et les manières d'apprendre spécifiques aux jeunes enfants ? D'ailleurs, quand on cible bien certains apprentissages, les enseignants n'ont pas peur des éléments théoriques. Contrairement à ce qu'on entend souvent, les enseignants ne veulent pas du concret mais de l'intelligent. C'est pourquoi il est fondamental de présen-

ver le lien entre recherche et enseignement.

### **Vous avez choisi de parler de la grande section de maternelle, quel est le problème ?**

En ce moment, on perd un peu le nord surtout à ce niveau de la maternelle. Les trois cas de figure qui me soucient sont : les CP en miniature, les classes où l'on pense que les enfants de cet âge sont grands et on les soumet à des réflexions adultes, et enfin les classes où l'on passe énormément de temps dans des séances qui permettent de mettre des croix sur les livrets d'évaluation. Pendant ce temps, les enfants ne font pas ce qui les intéresse et qui les fait progresser.

### **Alors, qu'est-ce qui est si important en grande section ?**

Les enfants qui arrivent dans cette classe ont trois ou quatre ans d'école maternelle à leur actif. Ils ont appris beaucoup de choses et durant l'année précédente, ils ont fait de grandes découvertes. Par exemple, ils ont découvert qu'ils pouvaient agir sur quelqu'un

en lui écrivant, ils ont compris que les adultes et eux-mêmes pensent, réfléchissent, reviennent sur des idées. Cette année, ils font des récits organisés, dialoguent, se posent des questions. On manque quelque chose de décisif à ne pas les encourager sur cette voie.

### **Pour vous, la grande section est une étape d'un cycle d'apprentissage à part entière ?**

C'est la loi de 1989 qui définit le cycle des apprentissages premiers de la petite à la grande section, ce qui donne un cadre pour pouvoir travailler sereinement. Mais à partir de 2004, le rapport Thélot évoque un cycle « *des apprentissages de base* » avec GS-CP-CE1 et la loi Fillon, avec le socle commun, fait basculer la grande section du côté de la lecture. Les Programmes 2008 présentent d'ailleurs la grande section comme une préparation au CP. Pourquoi pas, à condition de la concevoir intelligemment, à partir de ce que peuvent / veulent apprendre les 5 – 7 ans et qui sont des atouts, pour la scolarité ultérieure.

« *Les enseignants ne veulent pas du concret mais de l'intelligent.* »

rière et pour la vie. On transforme alors les classes en ruche, on cherche, on essaie, on discute, on demande au maître comment il fait, lui l'expert. Dans cette atmosphère on est à l'opposé d'empilements d'apprentissages mécaniques et d'activités d'entraînement.

### Et comment faire pour s'attaquer aux difficultés qui touchent les enfants des milieux défavorisés ?

Certains enfants ont déjà « l'école à la maison », ils bénéficient d'expériences de vie très variées accompagnées de langage précis : leurs adultes décrivent, nomment, comparent, font des rappels de souvenirs, bref, donnent en permanence des appuis cognitifs. Pour d'autres enfants, seule l'école peut jouer ce rôle. Pour bien travailler avec eux, j'ai choisi dans mes recherches de me baser sur les manières de faire des mamans et des éducateurs de jeunes enfants : ils font tout ce que j'ai dit des familles dites favorisées et ensuite, une fois les explications données, ils montrent à l'enfant que ça les intéresse de savoir ce qu'il a compris. Ils lui posent des petits problèmes. Ils ne le font jamais répéter. Les maîtresses savent faire la même chose. Si elles doivent lire une histoire dans laquelle il y a un puits, elles ne commencent

pas par demander « qui sait ce que c'est un puits ? », car ce serait toujours le même enfant qui répondrait. Elles commencent par expliquer, par montrer, par démontrer. Et ensuite, elles diront « vous allez chercher dans ces livres les dessins de puits, il y en a, et vous me direz comment vous savez que c'est un puits ». Elles ne vont pas « vérifier » qu'ils disent le mot, comme il l'est suggéré dans les préconisations récentes sur l'enseignement du vocabulaire. Il faut transformer les grandes sections qui sont trop souvent des classes de répondeurs en classes de questionneurs. En résumé, l'enseignant ne doit pas se priver d'expliquer, d'apporter des connaissances, de mettre les choses en relation ; un questionnement – réflexion

(pas des questions fermées) viendra dans un deuxième temps.

### Une telle démarche ne risque-t-elle pas d'être ennuyeuse pour ceux qui savent déjà ?

C'est un argument classique mais tellement faux ! Ceux qui savent déjà sont valorisés par la même occasion. D'ailleurs, de nombreuses recherches montrent que si l'école ne peut pas supprimer les écarts entre les élèves, en revanche, elle peut tout à fait les empêcher de s'aggraver en faisant progresser tout le monde.

Propos recueillis par  
Philippe Miquel



## Une maîtresse explique et fait réfléchir

À l'école des Grébillons à Gennevilliers, l'enseignante de GS met les enfants en réflexion, à partir de quelque chose qui les intéresse particulièrement.

Ils ont inventé une « grande histoire » : de nombreuses séances successives leur ont permis de choisir l'événement-clé et les personnages, d'établir un « schéma » d'histoire avec l'aide de la maîtresse et, par groupes, ils ont commencé à dicter l'histoire. Le but est d'obtenir un livre, de leur, dont ils seront fiers de le commenter auprès des familles.

Ce jour-là, la maîtresse, devant le groupe-classe, lit le texte là où il en est :

« Il était une fois un chasseur avec son enfant et sa femme. Ils habitaient dans une maison à côté de la mer. Le chasseur

sort de sa maison et voit une baleine. Il prend son bateau et il tire sur la baleine avec son harpon. La baleine, elle est morte ! Il attache la baleine derrière le bateau avec une corde et il revient sur le sable. Il décroche la baleine.

Il va chercher son enfant et sa femme. Il dit : « Venez voir, j'ai tué une baleine. Aidez-moi à la sortir de l'eau. » Le chasseur, sa femme et son enfant, ils tirent la baleine sur le sable. Ils vont chercher des grands couteaux, pour couper la baleine. Après, ils lavent les morceaux de baleine avec l'eau de la mer et des grands seaux. Et ils mangent la baleine. Ils sont très contents. »

M – votre histoire est vraiment belle, mais il faut que je vous dise qu'il y a

quelque chose qui pourrait vous intéresser. C'est qu'un monsieur, sa femme et son enfant ne peuvent pas manger une baleine ! C'est un très gros animal ! Ce qu'on va faire, c'est qu'on va chercher partout, à la bibliothèque et sur internet, la taille des baleines. Pour savoir comme c'est grand et si on peut les manger.

Une longue recherche va suivre, les enfants iront jusqu'à dessiner la baleine sur la longueur du couloir de l'école parce que les autres endroits sont trop petits... Deux semaines plus tard, la suite de l'histoire sera :

« Et ils mettent les sacs dans le frigo et dans le congélateur. Ils sont fatigués parce qu'ils ont beaucoup travaillé. Ils se reposent. »

# MATERNELLE : MÈRE D'INÉGALITÉS ?



©MIRA/NAJA

## Christophe Joigneaux

Maître de conférences , il a été un des membres de l'équipe ESCOL (Paris 8) de 1998 à 2010 et a rejoint l'équipe RECIFES (Université d'Artois et IUFM du Nord-Pas de Calais)

### Bibliographie :

- La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle*, Revue Française de Pédagogie, n°169.
- Petite enfance et scolarisation*, octobre-novembre-décembre 2009, pp. 17-28.
- L'école maternelle, une école à part ou une école à part entière ?* in Passerieux C. (dir.), 2009 : La maternelle. Première école, premiers apprentissages, Lyon, Chronique sociale, pp. 75-80.
- L'ambiguïté de certains grands mythes fondateurs de l'école maternelle* in Elisabeth Bautier (dir.), 2006, Apprendre à l'école, Des risques de constructions d'inégalités dès la maternelle, Lyon, Chronique sociale, pp. 33-55.

L'

équipe escol de l'Université de Paris 8 s'efforce depuis des années de comprendre comment se construisent les inégalités devant la réussite scolaire. L'école échoue souvent à réduire l'écart entre les élèves des milieux favorisés et les autres et, d'après les chercheurs, elle contribue même parfois à les accroître par le biais de malentendus ou d'implicites. Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, Stéphane Bovéry ont décrit ces mécanismes à l'école élémentaire. Mais qu'en est-il à la maternelle ? C'est la question que s'est posé Christophe Joigneaux.

### **Vous reconnaissez la maternelle comme une « véritable » école. Qu'entendez-vous par là ?**

Je fais référence, pas tant à l'évolution des contenus, qu'aux supports pédagogiques, qui nécessitent en eux-mêmes, une certaine posture de la part des élèves. Je pense en particulier à la diffusion des fiches, qui d'après ce que j'ai pu constater, remonte aux années 80. En fait, je me suis longtemps interrogé sur la place de l'écrit sous toutes ses formes à l'école maternelle, fiches, affiches, usages du tableau. De ce point de vue, on peut dire que les attentes de l'école maternelle se rapprochent de celles des segments ultérieurs du cursus scolaire. Il y a en particulier, une attente conjointe de plus grande réflexivité de la part des élèves.

### **En quoi cette « primarisation » constitue-t-elle pour vous un levier dans la construction des inégalités scolaires ?**

Si beaucoup plus d'écrits doivent être pratiqués par les élèves en maternelle, on retrouve le même type de difficultés que celles qu'on voit à l'école élémentaire. Les enfants des milieux populaires en particulier, ont des difficultés avec la posture réflexive que nécessite les supports écrits.

### **Vous questionnez le travail en atelier, qu'est ce qui fait problème, dans cette modalité de mise en activité des enfants ?**

Ce n'est pas tant le travail en atelier en soi, c'est le couple fiche-atelier, qui d'après moi est à l'origine d'une certaine inégalité devant la tâche. Qui dit atelier, dit travail

spécifique dans chacun des groupes. Et on laisse les élèves, au moins un certain temps, en autonomie. On les laisse seuls, face aux nécessités intellectuelles exigées, en particulier par les supports écrits.

### **Il y a pourtant toujours une spécificité de la maternelle ?**

Dans l'élémentaire, on propose du travail de groupe et à la maternelle, il s'agit d'activités différentes menées simultanément. Mais à côté des spécificités, il y a une certaine continuité, en particulier en termes d'exigences intellectuelles, simplement par la nature identique des supports proposés. Les contenus didactiques sont bien sûr adaptés à l'âge et au développement des enfants, mais à côté de ça, les supports engagent, en eux-mêmes, un certain type de posture intellectuelle. On propose des contenus adaptés à l'âge de l'enfant, mais sur des supports qui

« résistent » et demandent de l'anticipation. Par ailleurs, ces fiches se complexifient avec le temps. On propose de plus en plus d'éléments à comparer, selon des critères de plus en plus diversifiés.

**Est-ce lié à une volonté d'anticiper sur des apprentissages normalement destinés à des niveaux ultérieurs, ou y a-t-il d'autres ressorts à ce phénomène ?**

L'évolution des programmes depuis 1977, quand on les compare, montre un cheminement des orientations vers cette exigence d'une plus grande réflexivité dans tous les domaines d'activité. Ça, ce sont les évolutions du curriculum « formel ». Mais en fait, la part la plus importante, de cette évolution est liée à ce que j'appelle le curriculum caché. Et ça, c'est lié à l'évolution des supports alors même que l'organisation pédagogique est restée à peu près inchangée. C'est ce couplage qui représente le plus grand facteur d'évolution des exigences, même si cela n'a pas été pensé comme tel. Les enseignants n'en ont pas conscience et pensent plutôt le couplage atelier-fiches, en terme d'efficacité, de gestion de la classe, d'autant que même si on ne peut pas être avec tous les élèves en même temps, il est possible de revenir sur les productions en grand groupe. Mais même ici, au moment de ces regroupements, que ce soit pour présenter l'activité ou pour le bilan collectif de celle-ci, des difficultés peu-

vent apparaître. Au moment de la présentation de l'atelier, on demande déjà aux enfants d'anticiper et d'être conscients que tout ce qui est dit là, devra être réutilisé de façon autonome ensuite. Et pour le moment de synthèse, on convoque aussi un retour réflexif sur ce qui a été fait.

**Est-ce que votre analyse ne contredit pas l'idée que la scolarisation précoce, notamment des enfants des milieux les moins favorisés, est un levier pour lutter contre l'échec scolaire ?**

La plupart des statistiques montrent que

les effets positifs d'une scolarisation précoce se retrouvent tout au long des années d'école jusqu'au CM2, mais qu'ils profitent à tous. Et s'il est vrai qu'elle prépare mieux à la suite de la scolarité, elle ne réduit pas les inégalités, sauf, peut-être, pour les enfants des milieux immigrés où là, elles montrent qu'il peut y avoir une réduction des écarts initiaux.

**Propos recueillis par  
Francis Barbe**



## Continuer à se questionner

Anne, qui enseigne en maternelle à Vénissieux, a assisté à la conférence de Christophe Joigneaux. Elle en a notamment retenu la nécessité d'un questionnement permanent des pratiques. Pour elle, le chercheur fait entrevoir que ce ne sont pas les dispositifs qui doivent déterminer les contenus qu'on veut faire acquérir aux élèves. Il y a sans doute à questionner les objectifs qu'on se fixe, et à partir de ce questionnement, définir les dispositifs qui seront les mieux appropriés aux apprentissages. Cela la renvoie d'ailleurs à une remarque d'Yves Soulé, qui, au cours de sa

conférence, disposait que la non variabilité des dispositifs entraînait de la déficience. Et que quand on est dans une forme d'habitude, de routine, on ne se questionne plus sur ce qui se joue. Sur le fonctionnement en atelier, elle remarque aussi qu'on doit pouvoir concevoir et organiser ces moments d'autonomie, pour des apprentissages qui ne font pas forcément appel à ces fameuses fiches qui font tant débat. Car selon elle, plus on met d'écrit, plus on peut mettre certains enfants en difficulté, par exemple ceux chez qui les codes ne sont pas naturellement

installés dans l'environnement familial. Et puis sur cette fameuse construction précoce des inégalités scolaires, elle se souvient d'un ouvrage de Jean Foucambert, où celui-ci, remplaçant l'école dans son contexte historique, avance que ses objectifs fondamentaux sont doubles. À la fois un objectif de normalisation mais aussi, allant de pair, un objectif d'émancipation. Et que peut-être se joue, dès la maternelle et au travers des pratiques, un accent mis sur un des aspects plutôt que sur l'autre.

# « LES SYSTÈMES LES PLUS EFFICACES SONT LES PLUS ÉGALITAIRES »



**Les évaluations internationales ont mis à jour les critères des systèmes les plus efficaces. Marcel Crahay les décrypte pour nous.**

**Les évaluations PISA ont mis à jour l'inégalité du système éducatif français mais aussi belge et suisse. Sur quels critères ce constat repose-t-il ?**

Pour qualifier un système éducatif d'« inégalitaire », nous disposons de plusieurs indicateurs. Le premier est l'ampleur des différences de performances entre élèves. Les évaluations PISA montrent que ces différences sont plus ou moins grandes selon les pays. Mais il faut combiner cet indicateur à d'autres dont le lien entre ces différences et le statut social des enfants. De ce point de vue, la France, la Belgique et la Suisse se situent en mauvaise position sur l'échelle internationale : dans ces trois pays, l'écart de performance en lecture entre l'élève moyen issu d'un milieu « favorisé » sur le plan socio-économique et l'élève moyen issu d'un milieu « défavorisé » est supérieur à 100 points dans ces pays contre 40 en Finlande. Quant au troisième indicateur d'iné-

quité, c'est la variation des performances moyennes par établissements. En Finlande, les performances des élèves varient assez peu en fonction de l'établissement fréquenté contrairement à la France où vos chances de succès fluctuent selon l'établissement fréquenté.

**Quelles sont les raisons de cet état de fait ?**

Ces mauvaises performances de la France, la Belgique et la Suisse ont des explications diverses. En Belgique la liberté de choix de l'école laissée aux parents est un facteur d'iniquité car les élèves d'origines sociales proches s'en trouvent regroupées. En France, la sectorisation était pratiquée et limitait ce phénomène dit d'agrégation. Hélas, ce dispositif est en déliquescence. De toute façon, selon différentes études, les familles aisées sont devenues expertes pour contourner ce système soit par des dérogations, soit par des jeux d'adresse, soit en inscrivant leurs enfants dans l'enseignement privé. Par ailleurs, les recherches ont montré qu'il existe d'autres facteurs d'iniquité. Le redoublement par exemple. A ce propos, on sait que le redoublement est inefficace et inéquitable, car il concerne principalement les enfants de familles modestes.

**« Les systèmes les plus égalitaires ont abandonné le redoublement. »**

On sait par ailleurs que les parents aisés, cultivés, résistent aux propositions de redoublement faites à l'encontre de leurs enfants, quitte à leur offrir des cours particuliers. Les systèmes les plus égalitaires comme la Finlande, la Corée, le Japon ont abandonné le redoublement et, autre caractéristique importante, n'orientent pas avant le lycée. Plus largement, il existe des traditions éducatives culturelles dans chaque pays. Les systèmes français, allemand sont très pyramidaux. La Finlande a fait une sorte de

redoublement et, autre caractéristique importante, n'orientent pas avant le lycée. Plus largement, il existe des traditions éducatives culturelles dans chaque pays. Les systèmes français, allemand sont très pyramidaux. La Finlande a fait une sorte de

révolution pour changer cela se dotant d'une école de base de neuf ans, intégrant l'école élémentaire et le collège, sans redoublement, puis d'une école de la spécialisation qui, à partir de 16 ans, offre une large gamme de spécialisation. Apparemment, la révolution pédagogique finlandaise (qui s'est également opérée en Suède et dans les pays avoisinants) s'avère judicieuse.

### Quelles sont les caractéristiques des systèmes efficaces ?

Les recherches menées sur ces questions montrent que les systèmes les plus efficaces sont les plus égalitaires. Les systèmes éducatifs des pays scandinaves sont organisés de sorte que les élèves de 7 à 16 ans restent dans un système scolaire unifié, le primaire et le secondaire inférieur étant fusionnés. Les enfants suivent les mêmes programmes. Le système allemand se situe à l'opposé. Dans les Landers, les enfants sont orientés dès 10 ans dans une filière plus ou moins « nobles ». Or, comme l'a montré le sociologue Raymond Bourdon, à chaque fois que le système éducatif comprend un carrefour décisionnel (orientation, examen), il crée un moment critique qui est source d'inégalités car certains les traversent aisément quand d'autres trébuchent. Dans le système français, le cursus scolaire s'apparente à une course d'obstacles avec évaluations régulières ; de surcroît, dès le collège, il y a des filières.

Les systèmes égalitaires sont le résultat d'une volonté politique, en adéquation avec les aspirations des citoyens, volonté qui affirme clairement l'obligation de faire de l'école une communauté intégrative. Dans ces pays, il va de soi que tous les enfants doivent rester dans la communauté avec leurs différences, même s'ils souffrent d'un handicap important. L'école est pensée comme un lieu de vie regroupant des individus différents. Il y a donc un positionnement très ouvert à l'hétérogénéité. Ceci m'amène à la délicate question de la composition des classes. En France, Belgique, Suisse, Luxembourg, Allemagne, les enseignants souhaitent avoir des classes les plus homogènes possibles. Or, les classes hétérogènes en matière d'efficacité et d'équité ont fait leurs preuves. On sait qu'un élève faible qui se retrouve dans une classe de forts va bénéficier de cette émulation. Les forts eux, ne pâtissent pas de la présence des faibles



## Marcel Crahay

Professeur de pédagogie théorique et expérimentale à l'Université de Liège où il a succédé au professeur G. De Landsheere.

Professeur de Développement, apprentissages et interventions en situation scolaires à l'Université de Genève

Bibliographie :  
*Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3e éd.). Bruxelles: De Boeck, 2007  
*Réussir à apprendre avec G. Chapelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009  
*Psychologie des apprentissages scolaires* avec M. Dutrevis, Bruxelles, De Boeck, 2010

quand est en place une belle mixité de niveau. Il est difficile de faire entendre cette donnée aux enseignants même si elle est très claire.

### Dans les pratiques de la classe, comment ces logiques se traduisent-elles ?

Au niveau de la classe, on sait que certains mécanismes sont néfastes. Les évaluations régulières qui enregistrent les résultats des élèves à chaque test sont préjudiciables aux élèves faibles. Au contraire des

évaluations formatives qui ont pour objectif de repérer les difficultés, d'ajuster l'enseignement en conséquences et d'informer les élèves, sont un facteur positif. Dans le premier cas, le message envoyé aux élèves est « toute erreur se paie cash ». Dans le second, le droit à l'erreur est reconnue.

Concernant les programmes, la Finlande a mis l'accent au primaire sur l'apprentissage de la lecture et la compréhension de textes. Dans les classes de France, Belgique, Suisse, l'orthographe et la grammaire prennent une place excessive de mon point de vue et ceci au détriment de la compréhension de textes. Enfin, on observe des différences de timing dans les apprentissages avec des pays comme la France, la Suisse, la Belgique qui introduisent tôt des notions complexes et qui considèrent qu'un bon enseignant est sévère et exigeant.

### Comment les enseignants pourraient-ils contrer ces logiques ?

Il me paraît impératif qu'ils connaissent les recherches pour ne plus être les jouets de certains mécanismes. Or, ils ne disposent pas des outils conceptuels pour faire la critique de ce qui se passe. Cela pose la question de la formation. La Finlande forme tous les enseignants à l'Université avec une formation pédagogique. Il existe des techniques de différenciation de l'enseignement, de repérage et d'analyse des difficultés auxquelles on peut sensibiliser les enseignants. Si on prend l'exemple du CP, les connaissances des enseignants sur la lecture experte et sur l'importance de la conscience phonologique restent sommaires chez bon nombre d'enseignants. On n'accepterait pas qu'un vétérinaire qui soigne un canari ne connaisse pas les dernières recherches sur la physiologie animale, mais pour la lecture tout se passe comme si le sens commun est suffisant.

### Y a-t-il des liens entre système efficace et budget ?

Oui et non. La Finlande n'accorde pas à l'éducation un budget supérieur à la France. L'idée qui prévaut est plutôt que c'est l'utilisation qu'on en fait de l'argent qui compte. Prenons de nouveau l'exemple du redoublement. Ce dispositif a un coût. Ce que je propose avec d'autres c'est de réduire drastiquement le redoublement pour allouer l'argent récupéré à autre chose, comme par exemple le



suiivi des élèves en difficultés.

#### Et entre efficacité et taille des classes ?

Dans les années 80, à Genève, la taille des classes a été réduite. Or, cela s'est accompagné par une hausse du nombre des redoublements. En effet, les enseignants ont gardé leur habitude de faire redoubler 1 à 2 élèves par classe. Au lieu d'avoir 2 redoublants sur 20, la réduction de la taille des classes a abouti à qu'il y ait 2 redoublants sur 16 ; sur l'ensemble du système, cela fait une augmentation des redoublants. Ce phénomène est à rapprocher de ce que Posthumus avait observé dès 1942 sur la

répartition des notes selon une courbe quasi immuable même dans une classe homogène. Si on augmente les budgets sans travailler sur les dysfonctionnements (comme ici les pratiques d'évaluation), on peut comprendre que les politiques disent non. Il faut une politique ambitieuse de rénovation du système éducatif qui utilise la technique de la tenaille : attaquer le problème par plusieurs bouts. Peut-être qu'au départ, une réforme en profondeur coûterait de l'argent - notamment pour investir dans la formation des enseignants, mais je fais le pari que très vite on retrouverait la ligne

« Il y a donc un positionnement très ouvert sur l'hétérogénéité. »

budgétaire de base.

#### Ne pensez-vous pas que le portrait que vous faites du système est dur à admettre pour les enseignants ?

Les difficultés des enseignants sont grandes. Le consensus social concernant l'école n'est plus ce qu'il a été dans le passé. Je comprends leur désarroi. Il y a eu dans les années 80/90 une massification brutale qui a bouleversé l'activité enseignante. A cette période, les responsables n'ont pas mis en place de formation à la hauteur des enjeux. Certains enseignants sont déboussolés car le quotidien est difficile et les discours comme le mien les perturbent. C'est pourquoi j'insiste sur le fait que mon analyse impute la responsabilité aux décideurs du système. Je trouve rude de demander aux enseignants de partir en croisade s'ils ne perçoivent pas une volonté politique ferme d'aller dans le sens de l'équité et de les soutenir dans ce sens. Il importe que les responsables politiques optent résolument pour une école juste et efficace.

Propos recueillis par  
Lydie Buguet

Les travaux de Marcel Crahay portent sur l'échec scolaire, les difficultés d'apprentissage en situation scolaire ainsi que sur les croyances des enseignants eu égard au développement, à l'intelligence, à l'apprentissage, au redoublement et aux pratiques d'enseignement. C'est l'un des plus fins connaisseurs des systèmes d'éducation et des paramètres qui jouent dans la réussite des élèves. Ses ouvrages (« *L'École peut elle être juste et efficace* », « *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* ») décortiquent ce qui peut rendre l'école inégalitaire, malgré les déclarations de bonnes intentions.





## LES RYTHMES SCOLAIRES

**Une table ronde, organisée avec la Ligue de l'enseignement, a abordé la question épineuse des rythmes scolaires.**

Difficile de parler uniquement de rythmes « scolaires », tant cette notion s'inscrit dans le cadre plus large de l'organisation de la société et de la préoccupation d'un aménagement du temps de l'enfant qui tienne compte de son bien-être et lui offre les meilleures conditions de développement. Une multitude d'enjeux s'entrecroisent, mais aussi évoluent au rythme des changements de la société. Aussi quand Xavier Darcos a tranché en 2008 pour une semaine à 4 jours en réduisant le temps scolaire, il a répondu peut-être à certaines attentes sociales, mais il bougé seulement une des pièces du puzzle et réveillé les oppositions des intérêts particuliers sans s'appuyer sur

un consensus, notamment de la communauté éducative. Car il en va aussi du bien-être des enfants et des conditions de leur réussite.

En effet toutes les conclusions des chrono-biologistes sont avérées depuis longtemps : régularité et périodicité sont deux termes qui devraient définir l'organisation du temps de l'enfant. Et ce qui se passe au niveau du sommeil (donc en dehors de l'école) a des répercussions à l'école, mais la désynchronisation permanente des temps dans et hors l'école provoque « *fatigue et mal-être* ». Pour Claire Leconte, chronopsychologue (voir page 72), c'est la globalité qu'il faut interroger en « *imaginant des périodes régu-*

Le ministère de l'éducation nationale a relancé le débat sur les rythmes scolaires avec la mise en place en juin dernier d'une « *Conférence nationale sur le rythmes scolaires* » qui rendra ses conclusions au printemps 2011. Des intervenants du monde associatif, des collectivités territoriales et de la recherche scientifique ont débattu avec les enseignants sur ce thème épineux.

*lières pour les différents rythmes entre eux* ». Pour elle, cette approche ne dédouanne cependant pas l'école d'une réflexion sur sa propre organisation et ses pratiques : elle remet même en cause le fait de « *penser en demi-journées de classe* ».

Il est vrai que la France tient un record avec la journée de classe la plus longue et l'année la plus courte des pays de l'OCDE (voir page 74). Petite histoire : si la durée annuelle est passée de 1338 heures de classe en 1894 à 864 heures en 2008, la journée de 6 heures est restée inchangée depuis Jules Ferry. La réduction s'est appliquée au nombre de jours de la semaine (suppression du samedi après-

midi en 1969 et du samedi matin en 2008) et aux périodes de vacances. Et ce au bénéfice du développement touristique (900 000 salariés aujourd'hui), mais aussi comme compensation à la non revalorisation des enseignants.

## TEMPS SCOLAIRE ET TEMPS SOCIAL

« Dans notre pays le temps scolaire rythme le temps social », souligne Arnold Bac, de la Ligue de l'enseignement et responsable de la mission « aménagement des rythmes de vie l'enfant et du jeune » au ministère de la jeunesse et des sports (page 74). Concernant les activités périscolaires, il met en garde contre une tentation de privilégier d'autres aspects comme l'emploi « au risque de l'occupationnel » et contre une trop grande diversité si on laisse « chaque territoire faire et inventer à sa guise ». Pour lui les projets éducatifs territoriaux doivent s'inscrire dans des orientations définies par l'Etat. Bernard Meyrand, directeur territorial en charge de la mise en oeuvre du projet éducatif local à la ville de Lyon (page 73), témoigne d'un fonctionnement de semaine à 4 jours à grande échelle puisqu'elle concerne quelque 200 écoles et ce depuis les années 90. Il revendique un fort partenariat entre école et collectivités territoriales. Pour lui les problèmes d'inégalités doivent être arbitrés au niveau national. Il souligne aussi le peu d'enthousiasme qu'a soulevé la proposition de la ville d'une révision des rythmes : seule une école de quartier défavorisé s'est engagée.

Ce refus des écoles de s'engager dans de nouveaux changements illustre certainement la conscience qu'ont les enseignants et les parents, de la complexité de ce débat, surtout si rien ne vient quelque part porter quelque chose d'un intérêt général qui viendrait transcender les intérêts économiques et particuliers. Il illustre aussi la méfiance des acteurs de l'école confrontés à des changements permanents, à des fonctionnements peu pérennes (exemple de la suppression des EVS) et à une diminution constante des moyens de l'école. L'intérêt des élèves et la qualité des apprentissages sont un enjeu tout comme les questions d'éducation à la santé en y associant les parents. Il est grand temps que les enseignants s'invitent dans ce débat car c'est aussi, comme le dit Claire Leconte « la qualité de vie et de travail qui est en jeu ».

Michèle Frémont



## Jean-Jacques Hazan

Président de la FCPE.

La principale fédération de parents d'élèves, pour qui la prise en compte de la globalité des temps de l'enfant est une priorité, préconise une durée quotidienne de classe n'excédant pas 5 heures et un allongement de la semaine à plus de 4 jours.

### La FCPE préconise la prise en compte de la globalité des temps de l'enfant, mais comment concilier ces temps ?

Les temps de l'enfant recouvrent aussi bien celui passé en classe que celui qu'on lui demande de faire après la classe, que le reste de son temps et de ses activités extérieures. L'important, dans l'intérêt de l'enfant, est de regarder les choses dans leur globalité. On les concilie à partir du moment où l'on a une réflexion globale et des objectifs globaux. Ces derniers doivent viser la réussite scolaire de l'enfant, son bien-être aussi bien à l'école qu'à l'extérieur, le respect de ses rythmes de vie. Cette démarche nécessite une concertation la plus avancée possible, ce qui signifie qu'elle doit rentrer dans le cadre d'un projet éducatif global, territorial, nécessitant une concertation car on ne peut pas changer les temps d'une activité sans que cela ait une influence sur celles d'à côté.

### Quels rythmes préconisez-vous aussi bien pour la journée que pour la semaine et l'année scolaires

Il faut d'abord qu'il n'y ait pas plus de 5h de classe par jour. A partir de ce moment là, on peut considérer qu'on respecte un temps d'apprentissage dans lequel les élèves vont pouvoir suivre. Ensuite, que la semaine soit de 4,5 ou de 5 jours, c'est à voir. Certains estiment qu'on doit revenir sur le samedi mais beaucoup de gens y sont opposés même si certaines villes y sont favorables. En tout cas, tout le monde le dit et tout le monde le reconnaît, la semaine scolaire doit être étalée sur plus de 4 jours. Si on estime comme nous que le temps scolaire tel qu'il a été réduit par Xavier Darcos est devenu insuffisant et qu'il n'y a pas de raison pour que la situation s'améliore en l'absence de transformations pédagogiques, la seule conclusion est que les enfants ont besoin de plus de jours de classe par semaine avec moins d'heures de classe par jour.

### Et pour ce qui concerne l'organisation annuelle de l'école ?

Quand les zones ont été créées c'était unique-

ment pour servir l'économie du tourisme. Personne ne s'intéressait vraiment à ce que ça pouvait représenter en termes d'alternance entre semaines de classe et semaines de vacances. Aujourd'hui les choses ont évolué. Si on veut avancer, ou bien il faut supprimer les zones ou bien il faut mettre des zones sur toute l'année. Si on ne le fait pas, on se retrouve avec un calendrier bancal où certains bénéficient d'un rythme en 7-2 et d'autres non.

### Vous étiez demandeur de la création d'une conférence nationale sur les rythmes scolaires. Qu'en attendez-vous aujourd'hui ?

Nous souhaitons la création de cette conférence afin de permettre une construction commune qui prenne en compte la globalité des temps de l'enfant aussi bien au primaire qu'au secondaire et que cette construction ne soit pas non plus pénalisante pour les autres catégories de population. Maintenant que nous avons obtenu cette conférence nous allons continuer de manière permanente à l'alimenter, à l'interroger et à soulever des questions de fonds. Il ne s'agit pas d'avoir des discussions sur 4 jours ou 4 jours et demi par semaine, cette discussion est tranchée. Toutes les organisations jusqu'à l'Académie de médecine se sont prononcées, reste à savoir comment on construit la chose. En revanche, la question de l'organisation de l'année est plus compliquée, elle demande plus de temps car il n'y a pas de solution toute faite. Il faut avoir une réflexion sur le zonage, en faut-il un ou pas et, s'il en faut, de combien de zones ? L'enjeu pour nous était de mettre le débat sur la table, d'avoir une conférence qui soit aussi bien un lieu de consensus qu'un lieu où l'on débroussaillait, où l'on réfléchissait à la cohérence entre le 1er et le 2nd degré. Cette conférence est en soi un nouvel enjeu car tout ce qui sera acquis le sera pour la prochaine législature.

Propos recueillis par Pierre Magnetto

# TENIR COMPTE DES DONNÉES SCIENTIFIQUES AVÉRÉES



**Claire  
Leconte**

chronopsychologue, professeur des universités en psychologie de l'éducation à Lille 3

## Rythmes scolaires et rythmes biologiques peuvent-ils se définir de la même manière ?

On dit d'un événement qu'il est rythmé quand il se reproduit à l'identique selon une certaine périodicité. D'après cette définition, on voit tout de suite que l'on ne peut pas parler de « rythmes » scolaires, car aucun de ces éléments ne correspond. Il est préférable de parler d'organisation temporelle des enfants. De surcroît le fait qu'un événement soit rythmé, lui confère un caractère prédictif.

La réforme des rythmes scolaires engagée par Xavier Darcos en 2008 n'est jamais « passée » dans l'ensemble de la communauté éducative. Depuis le nouveau ministre Luc Chatel, dans sa circulaire de rentrée 2010 a « encouragé l'organisation de la semaine en neuf demi-journées » [avec le mercredi matin]. Faisant suite aux critiques dans plusieurs rapports, dont celui de l'académie de médecine en janvier 2010, il a installé en juin la « Conférence nationale sur les rythmes scolaires » et son comité de pilotage est composé de représentants du secteur privé, de chronobiologistes, d'institutionnels et de membres des « think tank ». Mais les jeunes, les enseignants et les parents en sont exclus. Un rapport devrait être rendu au printemps 2011 pour une mise en oeuvre s'amorçant dès la rentrée 2012. Une consultation nationale, lancée le 14 septembre dernier via internet <http://www.rhythmesscolaires.fr> [www.rythmes-scolaires.fr](http://www.rythmes-scolaires.fr) durera jusqu'au 15 décembre.

## Quels sont les grands axes des rythmes biologiques ?

Grâce aux recherches et expériences depuis les années 60, on sait d'une part que chacun possède des horloges biologiques endogènes et propres à chacun, avec de vraies variances individuelles. On sait d'autre part que cette multitude d'horloges fonctionne pour tous avec des périodicités différentes, classées en 3 grandes catégories. Dans les rythmes circadiens

(environ 24 heures), l'horloge de l'alternance veille/sommeil doit correspondre à celle de la température centrale. La température corporelle varie dans la journée et est un marqueur important du sommeil. Ainsi la température qui baisse en fin de journée (frissons) est le signal d'un besoin de sommeil. Et elle augmente 1h 30 à 2h avant le réveil spontané. Dans les rythmes infradiens, supérieurs à 28 heures, le phénomène de la dépression saisonnière s'inscrit dans une périodicité saisonnière (baisse de luminosité, organismes plus fragiles) : il n'y a aucune raison que les enfants ne la subissent pas aussi. Enfin les rythmes ultradiens, inférieurs à 20 heures, scandent de manière inconsciente les mouvements respiratoires et cardiaques, ainsi que la succession des cycles de sommeil. L'architecture de ces cycles varie dans la nuit. Au début la part du sommeil profond – celui qui permet la récupération physique et produit l'hormone de croissance chez les enfants – est très importante. En fin de nuit, les proportions s'inversent, le sommeil paradoxal – celui qui joue un rôle important dans la mémorisation à long terme – voit progressivement sa durée augmenter. Le problème est que cet ajustement se fait à rebours du moment de l'éveil spontané qui, lui, ne varie pas. En cas de coucher tardif, c'est la durée de sommeil profond qui est lésée.

« Les enseignants doivent s'engager dans ce débat. »

## Quelles sont les conséquences pour les enfants ?

Un mauvais sommeil fatigue et surtout empêche aussi une bonne croissance du fait des couchers tardifs (on parle d'ailleurs de « nanisme social » dans de mauvaises conditions de vie). De même les leçons

appries le soir s'inscriront mieux dans la mémoire à long terme, le réveil spontané marquant la fin du sommeil paradoxal. Le souvenir des leçons apprises le matin n'aura pas une durée de vie de plus de 8 jours.

Il faut aussi induire une régularité. Quand on décale des horaires, toutes les horloges ne s'adaptent pas au même rythme. Ainsi celle de l'alternance sommeil/éveil se modifie en 48 heures, mais celle de la température corporelle en 8 à 10 jours. Cette désynchronisation provoque de la fatigue, voire du mal-être : avec les petites vacances, ce risque est important si on n'y prend pas garde.

### **Enfin est-il possible d'harmoniser les rythmes biologiques et rythmes scolaires ?**

Répondre uniquement en interrogeant la question de savoir s'il faut 4 jours ou 4 jours et demi n'a pas de sens. C'est le temps de vie des enfants qui est en jeu. Imaginons donc des périodes régulières pour les différents rythmes entre eux. Pourquoi continuer de penser en demi-journées de classe ? Biologiquement cela n'a pas de sens. Une semaine de 5 jours réguliers qui se reproduisent au même rythme serait plus adapté. Avec un bon sommeil on pourrait allonger la matinée (8h 45 – 12h 45) avec deux coupures, et avoir une courte après-midi.

### **Quel rôle des enseignants dans le débat sur les rythmes ?**

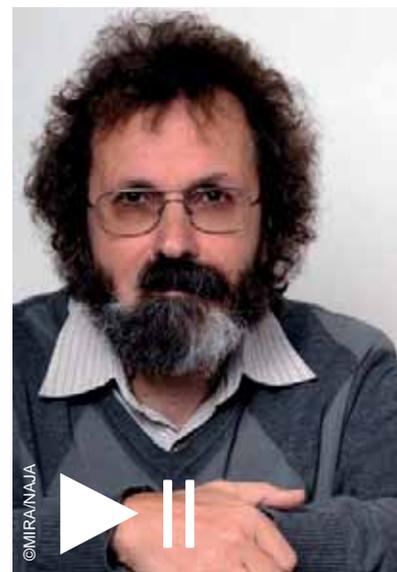
Les enseignants doivent s'engager dans ce débat. C'est la qualité de vie et de travail qui est en jeu. Les pratiques aussi pour mieux penser les alternances à forts et moindres contenus cognitifs, les alternances de travail individuel, en petits et grand groupes. Il faut aussi réfléchir aux temps de récréation pour en faire des moments de récupération et non pas d'explosion, aux temps de midi, à la possibilité de repos dans la journée pour les grands à l'élémentaire. Les enseignants doivent aussi pouvoir décrypter l'état physiologique de leurs élèves (certains comportements agressifs sont liés à la fatigue) et leurs comportements : baillements, balancement de jambes (utiles pour se concentrer)... Enfin il faut apprendre aux enfants à repérer leurs propres besoins de repos et de sommeil (frissons comme signal pour aller se coucher, question de l'éveil spontané).

**Propos recueillis par  
Michelle Frémont**

# UNE PROFESSION À PART ENTIÈRE

## Bernard Meyran

Directeur territorial, responsable du Pôle Educatif Famille, en charge de la mise en œuvre du Projet Éducatif Local à la Ville de Lyon.



### **En quoi consiste le projet éducatif local mis en place à Lyon ?**

C'est un projet important puisqu'il concerne 200 écoles, 3400 enfants, 1300 classes et 1500 agents territoriaux. A Lyon, le budget de l'éducation est le premier de la ville. Depuis 1990, Michel Noir a imposé la semaine de quatre jours et déterminé les temps sociaux sur l'agglomération. Le projet éducatif local a été élaboré en 2002 autour de trois axes. Le premier est l'articulation des temps de l'enfant : temps scolaire, temps péri-scolaire, temps libre. Le second en découle directement, c'est la co-éducation qui implique tous ceux qui interviennent auprès des enfants : enseignants, parents, personnels municipaux, acteurs associatifs associés autour d'un élément fédérateur : le socle commun. Même si celui-ci ne fait pas l'unanimité, il fournit un cadre concret qui structure nos actions. Le troisième est la réussite scolaire et éducative car la lutte contre les inégalités sociales est une de nos priorités. La spécificité lyonnaise est d'intervenir sur le temps scolaire en appui des apprentissages fondamentaux. Dans le domaine artistique et culturel nous organisons des résidences d'artistes, nous accompagnons les classes transplantées, fournissons des agents de bibliothèque. Des actions toujours menées dans le cadre de projets d'école définis par les équipes.

### **Après 20 ans d'expérience, vous remettez en cause la semaine de quatre jours. Pourquoi ?**

Les travaux des chrono-biologistes, les conclusions de différents rapports, les prises de position de nombreuses organisations vont toutes dans le même sens. Avec la mise en place des mesures Darcos de 2009, les enseignants sont unanimes à dénoncer

des journées trop longues, pénalisant les enfants en difficulté.

C'est pourquoi nous avons lancé un appel à projet en garantissant un accompagnement de la ville pour les écoles souhaitant s'engager sur quatre jours et demi. Seulement deux réponses positives mais au final une seule, située dans un secteur plutôt défavorisé, a modifié son organisation depuis la rentrée. Des difficultés qui montrent le chemin qui reste à parcourir pour faire évoluer les mentalités des parents, des enseignants.

### **Comment la politique de la ville s'articule-t-elle avec celle de l'Éducation nationale ?**

Je tiens déjà à préciser que cette question des rythmes ne peut pas être dissociée de celle plus vaste de la réussite de tous, même si les rythmes constituent une entrée intéressante pour s'attaquer au problème des enfants en difficulté. En matière de cadrage national, je crois que l'école primaire a besoin d'une autre organisation et qu'il ne faut plus avoir peur de développer le partenariat entre les établissements publics et les collectivités territoriales.

### **Au risque d'accentuer les inégalités ?**

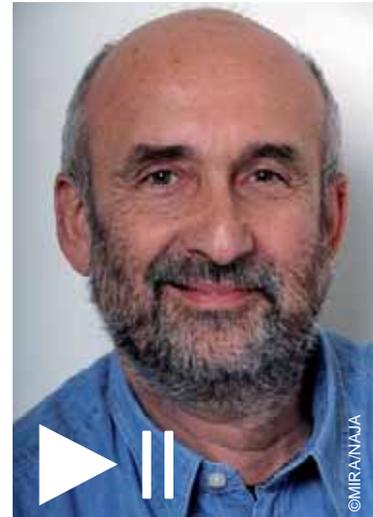
C'est une réelle difficulté à contourner mais le débat national doit s'emparer de la question. En introduisant des standards nationaux à travers le Code de l'éducation par exemple. Il en va de la cohérence du système éducatif.

**Propos recueillis par  
Philippe Miquel**

# UNE PROFESSION À PART ENTIÈRE

Arnold Bac

Enseignant retraité, responsable de la mission « *Aménagement des rythmes de vie de l'enfant et du jeune* » au ministère de la jeunesse et des sports. Chargé de mission « *éducation* » à la délégation interministérielle à la ville, ancien responsable du secteur Education à la Ligue de l'enseignement.



## La question des rythmes scolaires revient régulièrement au premier plan de l'actualité éducative. Est-ce si primordial ?

Il en va du bien-être et de la réussite des jeunes. Je parlerais plutôt de rythmes de l'enfant car l'école n'est pas la seule concernée. La question n'est pas nouvelle : en 1962, le rapport Debré pointe la fatigue des écoliers français et les travaux menés par les chronobiologistes datent des années 1970, confortés par des élus locaux, des associations, des fédérations de parents d'élèves, des syndicats. Les politiques publiques nationales se sont déjà saisies de la question il y a 25 ans en instituant l'alternance 7 semaines de classe 2 semaines de congé et l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant. Elles n'ont pas vraiment perduré. Depuis, on ne peut pas dire que les choses aient beaucoup évolué, au contraire.

## Pourquoi est-il difficile d'avancer sur le sujet ?

La première responsabilité est celle du pouvoir politique mais il n'est pas seul

en cause. La volonté des décideurs se heurte à la question de la faisabilité et aux intérêts particuliers. Il faudrait avancer vers un compromis acceptable par toutes les acteurs concernés, ce que les québécois appellent « un accommodement raisonnable ». Dans notre pays, le temps scolaire rythme le temps social et tout le monde doit être consulté : parents, enseignants, collectivités locales, associations, professionnels du tourisme et du transport, entreprises. Chaque partie doit s'inscrire dans une démarche positive et dire ce qu'elle est prête à faire. Ensuite, au politique de trancher.

## Dans quelle direction doit-on travailler ?

La question du respect du rythme de l'enfant et du jeune doit demeurer centrale. Il ne faut pas tomber dans l'occupationnel, par exemple pour privilégier un objectif de création d'emploi. Actuellement, beaucoup d'enfants sont sur-occupés et désorientés quand exceptionnellement ils n'ont rien à faire. Il faut leur apprendre à gérer leurs temps, y compris celui de plages de désœuvrement. Au plan local,

l'ensemble des acteurs doit se mettre d'accord sur la gestion des temps et espaces.

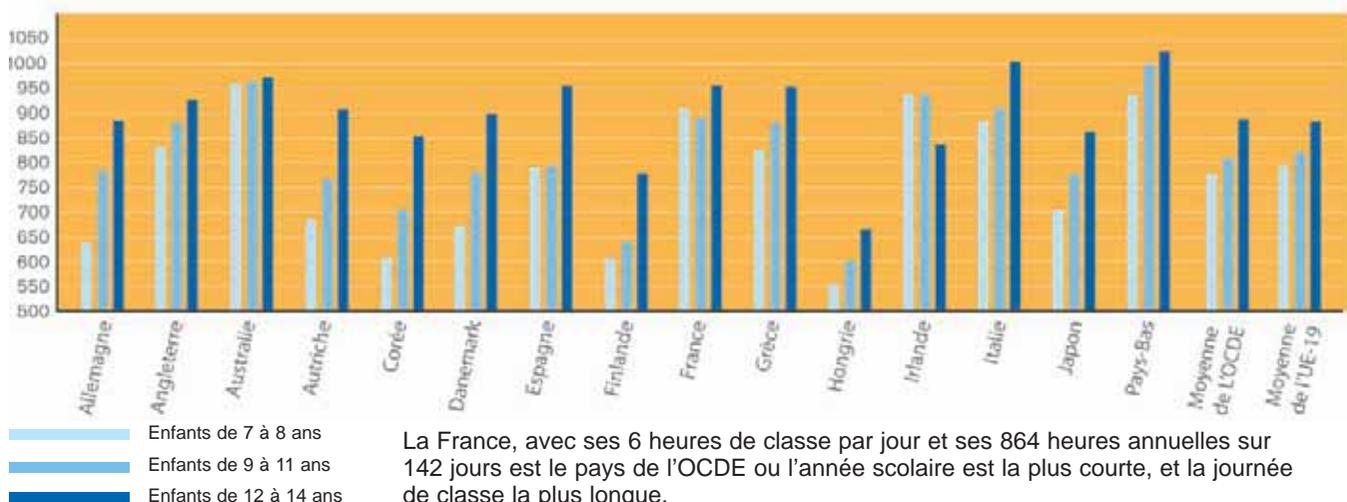
## Donnez-vous crédit à la consultation mise en place par le Ministère ?

J'aimerais y croire car l'enjeu est important. Ce serait dommage que la montagne accouche d'une souris et qu'on soit déçu par des mesures insignifiantes. Le danger est de tomber dans la caricature ou dans une posture médiatique

## La question des rythmes doit-elle être laissée à l'initiative des collectivités territoriales ou doit-elle faire l'objet d'un cadrage national ?

L'État doit déterminer un certain nombre d'orientations précises centrées autour de l'intérêt des enfants et des jeunes. On ne peut laisser chaque territoire faire et inventer à sa guise comme s'il n'avait pas besoin de repères. Je suis favorable à la mise en place de projets éducatifs territoriaux et de contrats d'objectifs signés entre l'État et les acteurs territoriaux sur la base de diagnostics et de stratégies d'évaluation partagés.

## Nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoire dans les pays de l'OCDE



La France, avec ses 6 heures de classe par jour et ses 864 heures annuelles sur 142 jours est le pays de l'OCDE où l'année scolaire est la plus courte, et la journée de classe la plus longue.

# ÉLÈVES, ENFANT ET SOCIÉTÉ

**Impossible de  
parler d'élève  
sans parler  
d'enfant.  
Et de parler  
d'enfant sans  
parler  
de société**

**L**a place de l'enfant a considérablement évolué ces dernières années, dans la classe, dans la famille... de façon concomitante à celle de la société. L'enfant est placé « *au centre du système éducatif* » et — dans une certaine mesure — certaines questions « *déliçates* » peuvent être abordées avec eux sans tabou.

En somme, l'enfant est plus appréhendé comme un individu en devenir qui participe pleinement de la construction de la culture commune que comme un être sans qualité qu'il faudrait laisser grandir avant d'aborder avec lui les choses « *sérieuses* ». Bien sûr il s'agit de pouvoir lui offrir des supports adaptés à sa capacité d'abstraction et situés dans les limites de ses représentations. Mais s'il est nécessaire de les protéger d'une certaine violence du monde, les enfants étonnent souvent par leur capacité à envisager les questions bien au-delà de ce que les adultes auraient pu imaginer. Si on entend bien par culture l'ensemble des codes symboliques élaborés par les hommes pour donner du sens au monde, la problématique de ces questions renvoie donc aux moyens qu'on déploie, dans l'école et dans la société, pour permettre à l'enfant de s'approprier cette culture et de l'appréhender dans sa complexité.

Yvonne Chenouf, autour de la question de la lecture, défend l'idée qu'il faut affronter la complexité du monde plutôt que d'essayer d'en morceler ses expressions. Dans sa dénonciation des programmes de 2008 elle revient sur ce qu'il considère comme la mission émancipatrice de l'école : un lieu d'interprétation du savoir, de création et d'invention et non pas de répétition, de récitation ou de mémorisation de fragments de ce savoir. La richesse de la littérature en l'occurrence, c'est que le lecteur construit l'ouvrage par son interprétation.

Aborder dès le plus jeune âge avec les enfants des questions qu'ils seront, de toute façon, amenés à rencontrer, est une manière non seulement de les faire entrer dans la culture héritée mais aussi de leur permettre de dessiner les contours de la culture de demain en agissant en citoyens. Ainsi, en allant dans une école où se généralise l'intégration des enfants porteurs de handicap, ces futurs adultes se préparent à vivre dans une société qui s'exempte de discriminations qui demain paraîtront sans doute absurdes. Mais l'accélération des logiques de performance, autour des évaluations notamment, semble freiner une intégration qui peine à s'ancrer faute d'allocation de moyens suffisants pour financer des personnels formés.

De même, la possibilité offerte aux enfants de visionner un film comme *Le Baiser de la Lune* leur permet d'entrer dans des questionnements sur l'amour, l'homosexualité, le respect de la différence et de créer de la distanciation par rapport à l'immédiat du vécu et aux représentations convenues. Pourtant ce film a fait polémique au motif qu'il risquait d'institutionnaliser l'homosexualité. Alors que les récents rapports sur les discriminations à l'école (racisme, sexisme, homophobies...) semblent démontrer qu'il y a urgence à prendre ces questions à bras-le-corps, le ministère a nettement tergiversé avant de laisser les enseignants utiliser librement le film dans





leur classe. Mais que nous sommes loin d'une démarche volontariste de lutte contre l'homophobie!

Construire sa pensée, c'est l'enjeu existentiel majeur défendu par Sylvain Connac, qui fait le pari de développer les discussions à visée philosophique dès le plus jeune âge. En travaillant à partir d'une organisation démocratique de la classe, en plaçant les enfants dans des postures responsabilisantes, en favorisant des mécanismes d'écoute et de réflexion, le chercheur parvient à aborder avec ses élèves les questions qu'ils se posent sans toujours savoir où et à qui les poser. Son constat est que par la pratique philosophique les enfants se modifient au regard de leur propre considération : ils ont une valeur qu'ils peuvent entretenir pour ne pas accepter de faire ou dire ce pour quoi ils semblaient être au préalable destinés. Mais rien ne serait envisageable sans la démarche des chercheurs qui élargent ces questions pour en clarifier la lecture, ni sans les praticiens de l'éducation, garants d'un mandat anthropologique consistant à élever le petit d'homme à la culture. C'est le sens de ce dossier intitulé « *Enfance et société* », que d'envisager quelques problématiques contemporaines et surtout quelques pistes de réflexion pour une mise en œuvre pratique dans les classes...

**Vincent Martínez**

## « FORGER DES CITOYENS LIBRES »

**Les inégalités, les injustices sont au cœur des mouvements d'aujourd'hui. En quoi l'école est-elle traversée par cela ?**

En refusant le projet sur les retraites, le mouvement social actuel pose les questions de qualité de vie et de justice : avoir de bonnes conditions de vie, de travail et de retraite, cela semble normal. La mobilisation qui perdure et prend de l'ampleur, nous prouve que ces questions touchent l'ensemble de la société, y compris à un niveau intergénérationnel.

D'ailleurs c'est la première fois que des jeunes s'approprient ces revendications. Et ce n'est pas parce qu'ils se projettent forcément dans un avenir éloigné ! Ils sont aussi percutés par les problèmes d'entrée dans la vie active et de pérennité des emplois, d'autant plus quand ils sont issus de milieux défavorisés ou de l'immigration. Au niveau des enseignants, c'est un paradoxe total de les faire travailler plus longtemps alors que l'on retarde d'autant l'entrée des jeunes dans le monde du travail, avec une moyenne d'âge de 27/28 ans pour ce qui concerne nos jeunes collègues. Par ailleurs, la pénibilité du métier est bien réelle même si on a tendance à l'évoquer plutôt pour d'autres professions. Les enseignants n'imaginent pas poursuivre ce métier décemment au-delà de 60 ans. Qui peut se projeter en face d'élèves de maternelle ou d'élémentaire à l'âge de 62, 65, 67 ans ? Autre dilemme pour eux : l'école n'arrive pas à contrecarrer les inégalités sociales.

**Des chercheurs, des intervenants de l'université d'automne avancent des pistes de réflexion, de travail. Quels sont leurs enseignements ?**

Les inégalités sociales sont aussi renforcées par les discriminations dont peuvent être victimes nos élèves : racisme, sexisme, homophobie, exclusions diverses... Le droit à l'éducation, par exemple, est plus que remis en cause par les politiques publiques en matière d'immigration ou à l'endroit des enfants roms pour être dans l'actualité. Les chercheurs font état d'une société qui change, et d'enfants en capacité de comprendre ces changements. Mais à condition qu'on leur donne les outils, les clefs, pour



**Judith Fouillard**

Secrétaire générale adjointe du SNUipp

se forger une pensée, pour conceptualiser les choses. Les enseignants ont un rôle essentiel : il ne s'agit pas uniquement de dispenser des savoirs mais également de forger des citoyens libres.

**L'école peut-elle corriger les inégalités grandissantes dans la société ?**

Les recherches mettent bien en évidence que les inégalités de réussite des élèves sont fortement liées aux inégalités sociales. Aujourd'hui notre école renforce plus qu'elle n'atténue ces inégalités et c'est un vrai problème. Mais en même temps l'école n'est pas isolée du monde. Et ce qui se passe dans la société a des répercussions. Ainsi la logique d'individualisation des apprentissages où chacun serait responsable de ses échecs et de ses réussites en fonction de ses « mérites » ou des ses « talents » est une logique qui se retrouve dans toute la société. La politique actuelle qui fait sauter une à une toutes les protections et les solidarités va à l'encontre de ce que pourrait être une école de la culture commune et qui donnerait à chacun les moyens de réussir. Heureusement des solutions existent, au-delà des réponses institutionnelles. On peut regarder du côté des mouvements pédagogiques et des valeurs de coopération, de solidarités qu'ils développent et qui vont faire reculer les inégalités.

L'école a besoin d'un avenir, de permettre de se projeter. Or, les inégalités sociales aujourd'hui ferment l'horizon.

**Propos recueillis par Gérard Pla**

# DES LANGAGES POUR TRANSFORMER LE RÉEL

**« Entrer dans les œuvres pour se former au questionnement, au goût, à l'invention et au doute ». Tel était le thème de la conférence préparée par Yvonne Chenouf pour l'Université d'automne. Les difficultés de déplacements dues au mouvement social ne lui ont pas permis de participer à la manifestation. Ce n'est que partie remise.**

**Vous vous intéressez à des auteurs de littérature jeunesse qui, dans leurs productions, combinent diverses formes d'écriture, poétique, scientifique, documentaire, avec d'autres formes d'expression graphique que le texte. Qu'est-ce qui vous intéresse dans leur travail ?**

Certains ouvrages de littérature jeunesse se situent entre le documentaire, le fictionnel et l'artistique. Ces ouvrages qui combinent plusieurs langages en même temps posent aux enseignants une question de pratique pédagogique tout en interpellant l'organisation générale de l'école. Cette dernière envisage l'enseignement de façon trop disciplinaire et cette séparation des choses est moins évidente qu'il n'y paraît : le prof de bio va isoler dans l'album la biologie, le prof de français va isoler la littérature, le prof d'arts plastiques va essayer de montrer comment plastiquement les choses ont été faites alors que des artistes se sont évertués à présenter la réalité dans sa complexité.

**En quoi cela pose-t-il aux enseignants une question de pratique pédagogique ?**

L'école morcelle et découpe tout en éléments simples en espérant que ce morcellement permettra à l'élève, plus tard, de reconstituer une complexité. Cette façon d'aborder l'enseignement des savoirs est encore plus marquée dans les programmes de 2008 qu'elle ne l'était auparavant et la réforme de la formation fait également que l'on conduit les futurs enseignants à considérer que les savoirs s'abordent distinctement, comme s'ils étaient neutres, traversés par aucune contradiction, séparables des situations d'enseignement. Dès lors que la production littéraire pour les enfants offre de la complexité, que peut-on en faire sinon aider les enfants en train de résoudre des problèmes de sens ? Et cela devrait nous pousser à changer nos méthodes de travail.



©MIRANAJA

**Yvonne  
Chenouf**

Membre de l'Association française de la lecture créée par Jean Foucambert avec lequel elle a travaillé l'INRP. Elle enseigne le Français à l'IUFM de Livry-Gargan-Créteil.

Elle dirige avec l'AFL des écritures collectives (Aux petits enfants les grands livres, Hauts les doc des collections (Lectures expertes, Observatoire des écrits)

Bibliographie:

*Lire Claude Ponti encore et encore*

**Par rapport à cette démarche, comment analysez-vous les programmes de 2008 ?**

Il y a dans ces programmes des mots qui en disent long. On ne dit plus « reformuler » mais « répéter », ce qui signifie qu'on convoque d'autres opérations mentales. Celui qui répète ne fait qu'appliquer, alors que celui qui reformule crée, interprète, invente. On ne dit plus « produire de l'écrit », on dit « rédiger » et ce n'est pas du tout la même chose. La rédaction suppose qu'il ne reste qu'à rédiger un texte que l'on a déjà en tête alors que la

production d'écrit oblige à se confronter à des composantes diverses, à un magma d'émotions qu'on ne sait pas a priori comment organiser. La « *récitation* » est mécanique, loin des instructions qui proposaient de se « *constituer une anthologie personnelle de poèmes* » parmi un corpus proposé en classe. Réciter est simplement un acte mécanique. Les programmes 2008 sont à mille lieues de ce que les mouvements pédagogiques et les équipes de recherche ont établi sur la manière dont se construisent les savoirs.

### Quelles en sont les conséquences selon vous ?

On va toujours vers la simplification alors que l'école a toujours su qu'il y a des langages complexes et que ces langages tendent à donner à comprendre une réalité complexe. Tous les langages sont complexes, la science, la peinture, la physique, la littérature... Scolariser les enfants afin qu'ils rencontrent ces langages dans leurs éléments les plus simplifiés cela revient seulement à « *alphabétiser* » ceux des classes populaires, à leur donner juste des bribes du savoir. Cela conduit à reproduire les inégalités car la classe sociale la plus aisée, elle, utilise toute la complexité de ces langages.

### L'Association française de la lecture a jusqu'ici centré son travail sur l'écrit. Qu'est-ce qui fait aujourd'hui que vous vous intéressez à d'autres formes d'expression ?

C'est peut-être parce que dans la difficulté qu'elle a à se faire entendre, l'AFL a élargi son point de vue. Réinsérer l'écrit parmi les autres langages est aussi une façon d'en faire comprendre toute la puissance active comme outil de transformation du réel, ce qui a toujours été sa démarche. L'AFL a fait sienne cette phrase de Brecht « *on ne comprend que ce que l'on transforme* » car elle porte cette idée que pour transformer le réel, on a besoin de le comprendre, de lui trouver des cohérences et que les langages ont été créés pour ça. Restituer la lecture et l'écriture au sein des autres langages c'est affirmer que toute formation implique une action dans le social et que cette pratique a besoin d'être théorisée par l'usage simultané de divers langages nécessaires à l'élaboration de concepts, d'outils d'analyse et de démarches intellectuelles en constante évolution de par leur confrontation à la globalité du réel.

Propos recueillis  
par Francis Barbe et Pierre Magnetto



## Des princes et princesses de Montreuil

Comment l'école peut-elle participer à un salon du livre ? Le travail réalisé par l'AFL avec des enseignants pour relever ce défi sera au centre du second ouvrage publié par l'Observatoire de la lecture de l'AFL. Le précédent avait été consacré aux « *premiers écrits* ». Le second volet en cours de préparation s'appuie sur un travail réalisé avec trois cents enfants, de la moyenne section au CM2, sur le thème des princesses.

En début d'année, des enseignants impliqués dans cette expérience ont demandé à leurs élèves de se constituer un « *capital* » de livres parlant des princesses. Ce capital a été constitué également à partir de lectures, de narrations de contes.

### ÉCLATER LA PRINCESSE

Tandis que les enfants travaillaient sur leurs représentations de la princesse, une recherche sur l'origine des princesses a été faite par deux historiens, soulignant notamment leur rôle dans la société médiévale qui était d'assurer la descendance et l'héritage des seigneurs,

de garder le « *sang pur* ». Puis, les enfants ont été confrontés à l'affiche du prochain salon du livre de Montreuil (du 1er au 6 décembre) qui montre un personnage tout noir, une couronne sur la tête, un masque sur les yeux, les cheveux ébouriffés, qui s'apprête à croquer, à moins que ce ne soit à embrasser, une petite grenouille verte.

« *Les enfants ont très rapidement compris que ce personnage était un mélange de Fantômette, d'un voleur, d'on ne savait pas trop quoi exactement* », explique Yvonne Chenouf. « A travers la lecture de l'affiche, les enfants ont fait éclaté le modèle de la princesse en mille facettes, notamment sur le thème du baiser : le baiser de l'amour, celui de la trahison, celui du chantage : « *si je t'embrasse c'est pour que tu sois prince et qu'à mon tour je devienne princesse* ».

Travaillant via Internet, les classes ont constitué une critique des livres de princesses. Ils en auront lu « *à fond* » une dizaine avant d'arriver au Salon *Des livres et moi* de Montreuil où leur production sera présentée.



Sous le titre 2 temps, 3 mouvements, la plasticienne Joëlle Gonthier a rythmé l'université d'automne de ses installations. Ici Étiqueté.

©MIRANAJA

## Qu'est-ce qu'une insulte ?

Les enfants de CP-CM2 de l'école de la Paillade à Montpellier sont coutumiers de la discussion à visée philosophique (DVP). Installés en cercle dans la classe, ils explicitent les rôles.

Yassine, CM2, est président de séance et précise d'emblée les règles de communication (on ne se moque pas, on ne coupe pas la parole, on écoute ce que disent les autres). Celui qui ne respectera pas les règles trois fois sera exclu. Le « reformulateur » rappelle les trois règles de la discussion : répondre à la question posée, justifier ses arguments et ne pas répéter ce qui a déjà été dit. Il sera chargé ensuite de souligner les idées déjà formulées afin qu'elles soient bien comprises et puissent être réutilisées collectivement. Ce jour-là le maître joue le rôle d'animateur et de synthétiseur.

La DVP commence par un tour de table qui fait émerger les premières représentations : pour Karim « les gros mots c'est nul

et ça provoque des bagarres » et Nourhane d'ajouter « des fois on insulte sans le faire exprès ». Le synthétiseur précise qu'on n'a pas encore défini le terme « insulte ». Mouad et Sohayla notamment vont apporter des éléments : « une insulte ça fait du mal au cœur de quelqu'un », « une insulte c'est quand on est méchant ». Le reformulateur intervient : « la définition d'une insulte c'est un mot méchant, qui fait du mal au cœur, qui peut énerver et faire des histoires ».

La séance se poursuit ainsi pendant une heure. Le maître va aider les enfants à construire leur pensée en les aidant à poser les bonnes questions : « Il y a plein d'enfants qui disent que les insultes servent à rien. Pourtant on insulte. Qu'est-ce qui nous pousse à insulter ? » Pour finir, le synthétiseur reformule à la fois la définition dédagogée et les réponses aux questions posées.

# U

n film sur l'enseignement de la philo à la maternelle *Ce n'est qu'un début* sort en salles le 17 novembre. Phénomène de mode, comme les « cafés philo » ? Sûrement pas, vu le faible nombre de praticiens dans les classes. Désintéressement ? Manque de temps ? Méconnaissance ? Peur de la discipline ? Il n'y a vraisemblablement pas, comme en philosophie, de réponse définitive, mais ce qui est sûr, c'est que la formation en ce domaine comme en d'autres est peu de chagrin. Reste que les programmes permettent la mise en oeuvre de cette pratique. Les piliers 6 et 7 du socle commun sur l'autonomie et l'initiative par exemple sont explicites : « prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue ». Zoom sur une discipline qui autorise la curiosité et permet aux enfants de construire leur pensée propre.

# PHILOSOPHIE : UNE PRATIQUE DEMOCRATIQUE

## En quoi la pédagogie coopérative présente-t-elle quelque chose de nouveau aujourd'hui ?

Il y a quelque chose de nouveau par rapport à la conjoncture actuelle de l'état de la société et à la notion de solidarité. Dès le plus jeune âge, en permettant aux enfants de travailler de manière coopérative, on leur propose de se préparer à d'autres formes d'engagement social que dans des situations où l'on pense d'abord à soi... Il y a aussi une autre dimension autour du fonctionnement par compétences qui donne la possibilité, parce que le maître travaille par petits groupes de besoins, de travailler de manière coopérative. Ça ne veut pas dire « tous ensemble autour du même projet » mais permettre aux élèves qui sont déjà titulaires d'une compétence, de mettre au service de leurs copains leur propre maîtrise de cette compétence.

« Ce n'est pas parce qu'on parle qu'on pense. Ce n'est pas parce qu'on se tait qu'on ne pense pas. »

## L'approche par compétences est aussi mise en avant par les libéraux...

Ce n'est pas parce que le projet par compétences est à la base libéral qu'on ne peut pas en faire quelque chose d'intéressant du point de vue démocratique dans les classes. L'approche coopérative est un dispositif qui complète l'approche complètement sauvage et libérale des compétences telles qu'on essaie de nous les faire gober. Ces situations responsabilisantes pour les enfants sont aussi des lieux d'éducation à l'humanité.

## Quelle mise en œuvre concrète dans la classe ?

Il n'y a pas de recette type. Dans ma pratique, je m'appuie beaucoup sur la notion de démocratie. Avant de rentrer dans une discussion philosophique on a besoin d'une assise démocratique assez forte pour que chacun – et pas seulement le plus à l'aise dans la parole ou le plus charismatique – ait accès de manière équitable à la parole. Il y a un enfant qui a la responsabilité de la présidence de séance, un autre qui reformule les propos qui sont tenus, un autre qui synthétise, d'autres qui sont en position d'observation...

Cette organisation démocratique permet à chacun de participer aux échanges. Il s'agit d'apprendre la citoyenneté en la vivant et non pas simplement par de l'instruction civique.

## Y-a-t-il des exigences propres à l'activité philosophique ?

Le but est que l'enfant puisse se construire une pensée personnelle. Pour entrer vraiment dans une pensée philosophique et ne pas se limiter à une discussion à bâton rompu, il y a des exigences propres qui sont introduites par l'enseignant. Ce n'est pas parce qu'on parle qu'on pense. Ce n'est pas parce qu'on se tait qu'on ne pense pas. Je m'appuie essentiellement sur les travaux de Michel Tozzi qui propose une matrice articulant 3 processus : l'argumentation ; la conceptualisation ; la problématisation. En maternelle, les enfants ont plein d'exemples pour établir une différence entre « copain » et « ami » qui permettent de définir chaque concept. Bien-sûr ces activités ne sont pas naturelles. Il s'agit de compétences à acquérir et seul l'intermédiaire d'un adulte qui guide et soutient permet d'avoir recours à ces exigences.

## Les questionnements émanent des situations de classes ?

Il y a un danger à partir de la vie de classe car on risque d'introduire une confusion sur la finalité de l'objectif. Par exemple, si on part des problèmes de violences dans la cour de récréation pour « pacifier » les rapports, on ne philosophe pas, les élèves n'apprennent pas précisément à penser... Les sujets de vie de classe, pour quoi pas, mais à condition qu'ils ne soient pas à trop forte teneur affective au risque d'en rester aux faits et d'empêcher de dépasser les antagonismes entre individus du groupe. La littérature de jeunesse foisonne de supports suscitant le débat d'interprétation et s'intéressant de manière formelle à des concepts. Je pense à Yakouba de Thierry Dedieu notamment mais il y en a d'autres... Pour déclencher des discussions on peut aussi mettre une boîte dans l'école, dans la classe, et laisser les



## Sylvain Connac

Responsable de formations d'enseignants. Ses travaux de recherche l'ont amené à travailler les concepts de coopération scolaire et d'apprentissage.

Bibliographie :

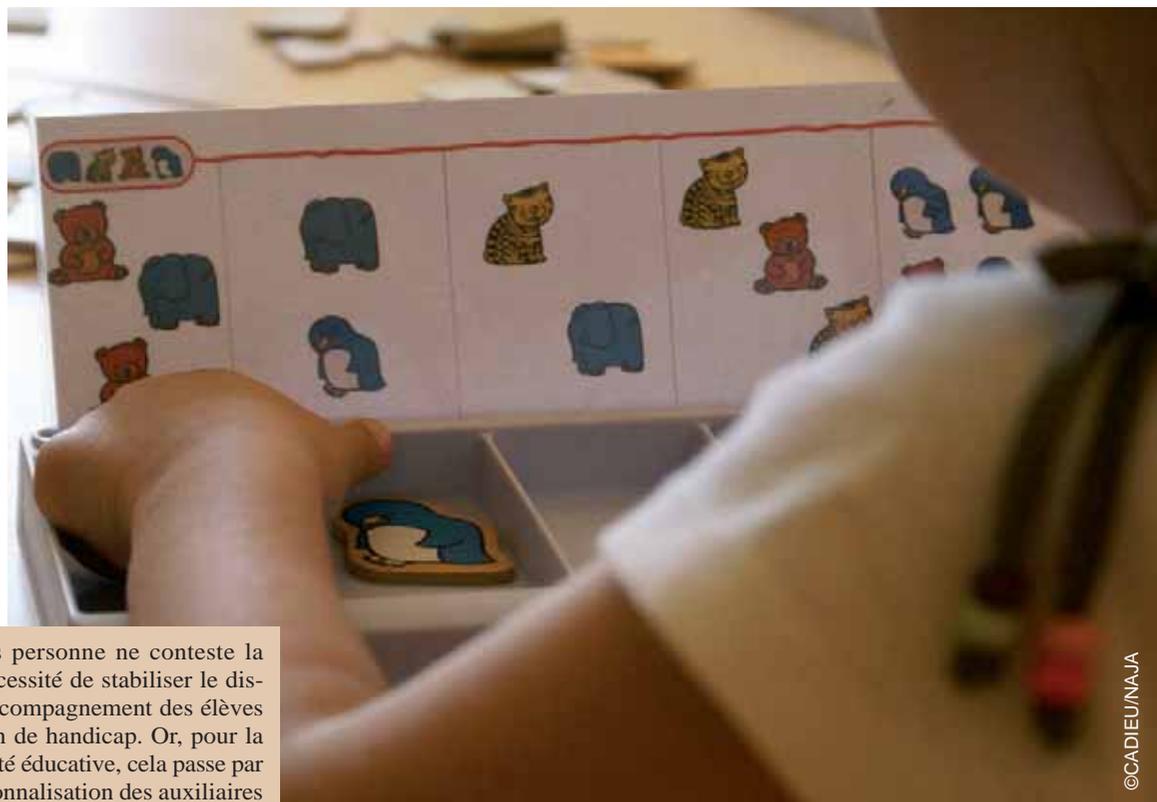
*Apprendre avec les pédagogies coopératives – Démarches et outils pour l'école*, ESF Editeur, 2009  
*Débatte à partir des mythes, à l'école et ailleurs*, avec M. TOZZI, Chronique Sociale, 2006

enfants y déposer toutes les questions qu'ils se posent, en leur expliquant qu'on ne pourra pas forcément y répondre... mais qu'on s'y intéressera.

## Etes-vous confronté à des questions difficiles, voire tabou ?

J'ai rencontré des questions difficiles, notamment autour de la mort, d'un animal de compagnie ou d'un proche, des questions autour de la sexualité et puis des questions autour de la religion : quelle est la religion la plus vraie ? Dieu existe-t-il ? Ce sont des questions que certains enfants ne peuvent pas s'autoriser à poser à la maison. Un des objectifs sur la question de la religion en philosophie avec des enfants est de les amener par exemple à distinguer « croire » de « savoir » : ils ne repartent pas chez eux en disant « le maître il a dit que... » mais en disant « j'ai appris que j'avais le droit d'avoir ma religion, mais par contre personne chez les humains n'a de preuve... » C'est la force de l'activité philosophique de permettre de poser ces questions difficiles.

Propos recueillis par  
Vincent Martinez



**P**lus personne ne conteste la nécessité de stabiliser le dispositif d'accompagnement des élèves en situation de handicap. Or, pour la communauté éducative, cela passe par la professionnalisation des auxiliaires de vie scolaire (AVS). Aujourd'hui, leurs contrats restent précaires, de quelques mois à trois ans, renouvelables sous certaines conditions seulement. Il s'ensuit un gâchis humain et financier, une perte de compétences et des ruptures dans l'accompagnement que personnels et parents d'enfants en situation de handicap ne cessent de dénoncer. Alors que les premiers départs d'AVS, en fin de contrat, s'annonçaient, le gouvernement a adopté dans l'urgence un dispositif de « reprise » des personnels concernés, par des associations ayant conclu une convention avec l'éducation nationale. C'est le cas de la Fédération Nationale des Associations au Service des Élèves Présentant une Situation de Handicap (FNASEPH).

## Accompagner le handicap, pas si simple

Amandine Arthaud vient d'enseigner pendant deux ans à titre provisoire dans une classe d'intégration scolaire à Saint-Etienne. Elle effectue seule sa première rentrée en CLIS et obtient la nomination d'une auxiliaire de vie scolaire au mois de novembre : « *J'attendais ce soutien avec impatience dans cette classe particulière que je découvrais, mais les choses ont d'emblée été difficiles. La personne, envoyée par l' ANPE dans le cadre d'un contrat d'accès à l'emploi, avait accepté la mission uniquement pour échapper au chômage. Pour elle, c'était une souffrance de revenir dans une école qui la renvoyait à son échec personnel. De ce fait, elle était souvent dans l'incapacité d'aider efficacement les enfants, même pour des tâches très simples comme une dictée à l'adulte par exemple. J'ai fini par ressentir sa présence comme un poids qui affectait mes relations avec les enfants. Mon expérience montre qu'il faut recourir à des personnels formés et motivés par cette mission particulière en milieu scolaire.* »

# INTEGRATION, ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE, POUR SUIVRE L'ÉLAN !

**Votre association est née en 1996, quelles évolutions avez-vous constaté en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap ?**

Le bilan est indéniablement positif. L'école scolarise de plus en plus d'enfants handicapés et les mentalités ont considérablement évolué. Les parents d'enfants handicapés estiment que la place de leur enfant se trouve à l'école. Du côté des enseignants, plus de refus d'emblée comme ça pouvait être le cas auparavant. La loi de 2005 a constitué un accélérateur dans cette évolution en fournissant des nouveaux outils et un cadre réglementaire à une scolarisation en milieu ordinaire en priorité.

**Ce constat est-il valable pour tous les niveaux d'enseignement ?**

Oui, même si au niveau primaire l'évolution a été plus rapide en raison de la nature des établissements et des pratiques existantes. Au collège, puis au lycée, les choses n'avaient pas été assez anticipées et on a dû faire face à quelques ruptures liées au morcellement des emplois du temps et à la multiplicité des intervenants. Paradoxalement aujourd'hui, le développement à l'école primaire d'un enseignement privilégiant « les performances » constitue un frein à l'accueil. On constate par exemple un recul de la scolarisation des enfants trisomiques en maternelle en raison de leurs « compétences » scolaires insuffisantes, l'AVS étant requis systématiquement.

**D'autres motifs d'inquiétude ?**

Notre association demande que le ministère porte un regard qualitatif sur les conditions de la scolarisation. Les 185 000 enfants en situation de handicap actuellement scolarisés constituent un indicateur intéressant mais il faut aller au delà de l'affichage. Dans quelles conditions sont scolarisés les élèves ? Est-ce que les enseignants qui accueillent les élèves disposent des ressources et de la formation

Marie-Christine  
Philbert

Ancienne enseignante,  
présidente de la FNASEPH :  
Fédération Nationale pour  
l'Accompagnement Scolaire des  
Elèves Présentant un Handicap



nécessaires ? Comment est traitée la question du transport, du péri-scolaire ?

**Venons en à l'accompagnement, ce dossier vous tient à cœur.**

La FNASEPH est à l'origine de la conceptualisation de la mission d'accompagnement. En 1996, dans une dizaine de départements, des associations de parents ont créé les emplois destinés à aider la scolarisation de leur enfant en recrutant des personnels sous différents types de contrats. Cette idée a été développée un an plus tard grâce à la loi sur les emplois jeunes. Le dispositif d'accompagnement géré par les associations dans 63 départements en 2002, a changé de nature en janvier 2003 sous l'impulsion de Luc Ferry. En créant les auxiliaires de vie scolaire sous statut d'assistant d'éducation, il fait

« Privilégier les performances constitue un frein à l'accueil ».

passer les personnels sous la tutelle de l'éducation nationale et porte à six ans la durée du contrat. A cette époque, nous enregistrons positivement cette décision mais en reconnaissant très vite que le dispositif présente de nombreuses lacunes. Il s'agit d'un simple affichage qui associe un adulte à un enfant sans aucun projet ni moyen consacré à la formation ni au suivi. Les personnels se forment sur le tas face à des élèves considérés comme des terrains d'expérience professionnelle. La volonté de ne pas de créer d'emploi de fonctionnaire interdisant de prolonger les contrats au delà de six ans, bloque la continuité des compétences. Dès 2009, des AVS compétents, investis dans leur

fonction sont contraints de quitter leur poste. C'est la raison qui a motivé notre demande de rebasculer ces personnels dans le secteur associatif, tout en conservant le financement public des salaires.

**Pourquoi cette reprise a-t-elle échoué ?**

L'enjeu était de trouver une solution transitoire à la reconnaissance du métier. L'important travail que nous avons mené pour le définir et donner les moyens de le pérenniser n'a pas été repris par le gouvernement. La convention de 2009 n'a permis de reprendre qu'environ 70 AVS pour 1440 départs. Celle de 2010, un peu plus avantageuse et souple dans ses conditions, concernant 698 départs supplémentaires, porterait sur un maximum de 150 personnes à ce jour. Pourtant des notifications d'accompagnement ne sont pas honorées, d'autres réduites de moitié faute de personnel suffisant.

**Difficile dans ce contexte de terminer sur une note positive.**

Oui car la question des moyens est centrale dans ce dossier. Ils sont nécessaires pour accompagner les élèves par des personnels AVS qualifiés, correctement payés et dotés d'un emploi pérenne mais aussi pour former les enseignants. La loi de 2005 avance des principes forts et fournit des outils efficaces mais le sillon doit être approfondi. L'élan qui est né autour de la scolarisation, l'évolution des consciences ne doivent pas être stoppés. Alors, ne baissons pas les bras !

Propos recueillis par  
Philippe Miquel

# LE BAISER DE LA LUNE



**Un film sur les amours où la grand-mère pleure son prince et le petit-fils affirme son homosexualité. C'est assez pour avoir mis le feu aux poudres dans les institutions. Le Baiser de la Lune, film d'animation de Sébastien Watel a été présenté à l'université d'automne.**

D

ébut février 2010, la presse s'enflamme. A Rennes l'éducation nationale projetterait de soutenir un film destiné aux CM1 et CM2, un film qui parlerait d'homosexualité ! Christine Boutin et plusieurs associations comme *Le Collectif pour l'Enfant* montent au créneau contre la promotion de l'homosexualité qui serait ainsi institutionnalisée. Luc Chatel, ministre de l'éducation nationale qui vient de signer plusieurs circulaires de rentrée déclarant prioritaire la lutte contre l'homophobie, s'empresse pourtant de déclarer « *qu'il est prématuré de parler de ces questions à l'école primaire...* » avant d'être obligé de convenir que les enseignants qui voudront utiliser le film dans leur classe pourront le faire. Tout ça pour ça, serait-on tenté de dire ! Sébastien Watel, le réalisateur du film, et la *Ligue de l'enseignement*, qui le soutient depuis le début, revendiquent la nécessité de lutter contre les discriminations le plus tôt possible. Pour eux, le film promeut les valeurs du « *vivre ensemble* », le respect de l'autre, « *qui est même et différent* ». Au contraire de leurs détracteurs, ils estiment, avec l'expérience du travail avec les jeunes pour Sébastien Watel et avec l'expérience de l'éducation populaire pour la *Ligue*, que de très jeunes enfants peuvent discuter de l'amour entre deux personnes de même sexe. Le film, par le biais du

## Sébastien Watel

Sébastien Watel réalise des films d'animation qui lui permettent d'aborder, à l'aide d'une approche ludique, les questions les plus sensibles, comme la violence, l'alcoolisme, la relation entre les sexes, le handicap ou encore la frontière.

Il a créé en 2004 la société *L'espace du mouton à plumes* avec laquelle plus de cinquante projets ont été menés à bien.

A voir sur le site : [www.mouton-a-plumes.fr](http://www.mouton-a-plumes.fr)



conte, est un excellent moyen de susciter ce débat. C'est exactement ce qu'ont pensé les enseignants qui ont assisté à la première lors de l'université d'automne, certains regrettant même que Léon et Félix, les deux poissons amoureux, ne soient pas des êtres humains. Susciter le débat, c'est finalement la conséquence positive que Sébastien Watel veut retenir de la polémique. Les soutiens se sont révélés plus nombreux que les critiques, preuve que les mentalités continuent d'évoluer. C'est cette évolution de la société que l'école ne peut pas regarder passer de loin qu'a rappelée le SNUipp dans un communiqué. Il a demandé au ministre de l'éducation de « faire confiance aux enseignants des écoles » et regretté « une attitude frileuse et passéiste », car tous les acteurs de la communauté éducative en sont convaincus, « l'école peut contribuer à faire reculer stéréotypes et discriminations ».

### Que raconte *Le baiser de la lune* ?

Ce film raconte l'évolution du regard d'une grand-mère sur les relations amoureuses. Elle est persuadée que l'on ne peut s'aimer que comme les princes et princesses, mais cette vision étroite de l'amour est bouleversée par Félix, qui tombe amoureux de Léon, un poisson-lune, comme par la lune, amoureuse du soleil. En voyant ces couples s'aimer, le regard de la grand-mère-chatte change et s'ouvre à celui des autres. Dans le film, la relation homosexuelle n'est pas vécue comme un problème, la problématique est le regard que l'on porte sur ces relations.

Le baiser de la lune est écrit à la manière d'un conte et s'adresse aux enfants. Comme les contes, le cinéma d'animation peut abor-

der des problématiques fortes ou graves, de manière simple et poétique. A travers des symboles, un univers onirique, les enfants vont pouvoir s'interroger sur des questions fortes tout en prenant de la distance grâce à des personnages non humains à la fois proches et loin d'eux.

### D'où est venue l'idée de réaliser ce court métrage ?

Je suis avant tout réalisateur de films d'animation, je travaille également depuis longtemps avec les enfants : je connais donc très bien le public de ce film. J'ai eu envie de parler de mon ressenti et de mon vécu sur les relations amoureuses. L'intérêt pédagogique et de lutte contre l'homophobie s'est révélé ensuite : la plupart des films et des histoires ne présentent qu'une seule vision de l'amour, très stéréotypée. Il m'a paru important de raconter une histoire d'amour d'une manière différente de celle des contes de princes et de princesses. Si l'éducation des enfants est portée par leur famille ou l'école, les histoires y ont un rôle important.

### Comment travaillez-vous avec les enfants ?

Cela fait une dizaine d'années que je travaille avec les enfants pour leur apprendre à réaliser des films d'animation et j'ai créé, il y a quatre ans, la société de production *L'espace du mouton à plumes* pour poursuivre cette activité. En plus de cette dimension artistique, nous essayons de les faire réfléchir à des sujets qui les concernent (la relation garçon-fille, les différences, etc). Avec l'université de Rennes 2, nous avons réalisé deux films d'animation avec des enfants mexicains et américains, sur la frontière et la vision qu'ils ont les uns des autres\*.

« La plupart des films et des histoires ne présentent qu'une vision de l'amour très stéréotypée »

### Et *Le baiser de la lune* ?

Egalement produit par *L'espace du mouton à plumes*, ce film est entièrement réalisé par des professionnels du cinéma d'animation. Afin d'évaluer la pertinence de l'exploitation pédagogique du film sur ces questions d'homophobie, nous avons constitué un petit comité de pilotage avec des conseillers pédagogiques, des enseignants et un inspecteur d'Ille-et-Vilaine.

Il est apparu que les questions d'homophobie étaient pertinentes à cet âge et que ce projet s'inscrivait bien dans les attributions de l'école, répondant d'ailleurs à des circulaires ministérielles. La démarche a donc été validée par ce comité pédagogique sur le terrain, mais il n'y a pas eu de partenariat officiel au niveau de l'éducation nationale.



**Les premières critiques disaient « Ce n'est pas bien, ce n'est pas opportun de parler de ces choses-là à l'école primaire ».**

Je ne suis pas un spécialiste du développement de l'enfant mais j'ai une expérience pédagogique auprès des enfants. Or, les enfants de cet âge sont déjà très mûrs, ils réfléchissent beaucoup et ont déjà beaucoup de préjugés. De plus, ils ont accès à des informations sur l'homosexualité qui sont en général incomplètes ou fausses. Les enfants de CM1-CM2 parlent plus spontanément et disent ce qu'ils pensent, contrairement aux collégiens raisonnant plus en groupe, de façon plus consensuelle. En CM1 CM2, les enfants sont encore dans la réflexion sur les relations amoureuses. Elles les questionnent sans être « trop dedans » lorsque les émotions pourront plus tard submerger leur réflexions.

*« Il ne s'agit pas de militer pour l'homosexualité. Il s'agit juste de montrer une réalité. »*



**Deuxième accusation, celle du « prosélytisme homosexuel ».**

Mon intention première, et je m'y suis tenu, était de ne pas écrire une histoire trop fermée sur les relations amoureuses homosexuelles. Dans *Le baiser de la lune*, il y a trois histoires d'amour : une hétérosexuelle entre la lune et le soleil, une autre homosexuelle entre Félix et Léon et une dernière entre la grand-mère et son prince charmant. Je voulais montrer la diversité des histoires d'amour possibles pour donner une vision plus ouverte et moins stéréotypée des relations amoureuses. Il ne s'agit pas de militer pour l'homosexualité, cela n'a pas de sens. Il s'agit juste de montrer une réalité souvent masquée.

**Comment avez-vous vécu l'emballage médiatique ?**

Cela a commencé par des pétitions de personnes réactionnaires. Je m'y attendais un peu mais pas à ce point. Je savais bien qu'il y avait un tabou pour parler d'amour homosexuel à l'école primaire mais j'ai eu l'impression de revenir cinquante ans en arrière,

## A l'école primaire c'est possible !

Le milieu associatif a pu, un temps, regretter que les organisations syndicales restent en retrait des revendications issues des mouvements de lutte contre les discriminations. Ce temps est révolu et, depuis plusieurs années, les syndicats ont intégré ces préoccupations dans leurs textes, leurs actions internes et leur communication... et y ont intégré la lutte contre l'homophobie. Mieux, depuis 2004, les principales organisations syndicales du monde enseignant, des parents d'élèves, des étudiants et des lycéens se sont réunies en collectif pour intervenir et proposer des pistes de réflexion. Malgré la succession de ministres, la fin de non-recevoir concernant l'importance d'aborder l'homophobie et l'homosexualité à l'école primaire est une constante. Combien a-t-il fallu de discussions pour qu'une simple affiche puisse être envoyée dans les collèges !

Tous les acteurs le disent. Il est lamentable que chez les adolescents se soient installés stéréotypes et comportements violents et discriminatoires sans que l'institution se soit engagée en amont. Or cet « impossible à dire » de l'institution a des conséquences graves sur la vie des adolescents, sur leurs comportements, sur la violence, sur leur conception du respect de l'autre. Il est possible d'agir dès l'école primaire, de travailler sur le langage et de ne jamais laisser passer une insulte, quand on sait qu'elle meurtrit même celui à qui elle n'est pas adressée. Il est possible de travailler sur les familles telles qu'elles sont, sur les relations amoureuses. Il est possible de travailler en réponse aux questions des enfants, si elles s'expriment. Il est possible de travailler sur les stéréotypes en général, sur toutes les discriminations. Il est possible de travailler sur les comportements en cour de récréation. Il est possible de travailler à partir d'albums jeunesse, avec la presse, sur des extraits de films. Il est possible de travailler à partir des séances obligatoires d'éducation à la sexualité. Les programmes d'instruction civique, le 6ème pilier du socle commun, les circulaires de rentrée permettent tout cela.

avec des visions du couple et de l'école très archaïques. Dans un second temps j'ai eu le soutien de beaucoup de personnes, d'institutions et la plupart des médias étaient de mon côté, ce qui montre que la société a quand même avancé. Il y a eu un vrai débat sur cette discrimination qui est le plus souvent cachée. Tout le monde a dû se positionner, y compris le ministre de l'éducation : dans ce sens, l'emballage médiatique est devenu très positif pour le film comme pour le message qu'il exprime.

### Quelle exploitation prévoyez-vous pour votre film ?

Le film suivra un circuit de cinéma classique, télévision, festival, salle, DVD au niveau national et international. Parallèlement nous travaillons avec la *Ligue de l'Enseignement-35* et au niveau national pour que le film soit diffusé dans les réseaux éducatifs (école, médiathèque, MJC...) Il sera également diffusé dans les réseaux LGBT. *Le baiser de la lune* est, à ma connaissance, le premier film pour enfant abordant l'homophobie.

### Pensez-vous que les enseignants vont s'en emparer facilement ?

Oui, le film d'animation est une bonne entrée pour débattre, à la fois simple, riche et ludique. L'homophobie est un sujet délicat auprès des enfants mais le film a été écrit pour pouvoir aborder ce sujet simplement et de manière adaptée aux enfants. Le film pourra être étudié simplement comme une œuvre cinématographique suscitant des questions et débats autour du cinéma. Mais les enfants et leur enseignants pourront aller plus loin en se questionnant sur les motivations de tel ou tel personnage. Le film permet d'aborder des questions de fond à travers les personnages avec l'avantage de ne pas poser les choses de front. Les enfants vont pouvoir donner leur avis sur la grand-mère, sur l'attitude de Félix, sans forcément parler d'eux. Mais ces débats peuvent ensuite s'ouvrir sur des expressions et des réflexions propres à leur vécu. Ce qui est intéressant dans cette approche est qu'elle peut se faire par paliers et permet de débattre à différents degrés suivant les questions des enfants. De plus, les enseignants vont pouvoir s'appuyer sur le livret pédagogique réalisé par la *Ligue de l'enseignement* qui leur servira de guide autant sur des questions cinématographiques que sur des questions liées à la discrimination.

Propos recueillis par  
Daniel Labaquère

Mouton à plumes : [www.mouton-a-plumes.fr](http://www.mouton-a-plumes.fr)  
\*[www.frontiere.delautrecoete.fr/](http://www.frontiere.delautrecoete.fr/)

## Les ingrédients du « conte de fées »

Le conte est, par essence, un lieu d'affrontement avec les tabous de nos sociétés. La psychanalyse, de Freud à Jung, s'est interrogée sur ces « archétypes » que sont les personnages de contes. Bruno Bettelheim, dans son fameux ouvrage *Psychanalyse des contes de fées* énumère les caractéristiques du genre : il doit mettre en scène un héros, enfant ou adolescent, soumis à des épreuves qui constituent l'intrigue. De cette intrigue naît une mise en danger du personnage principal :

« Pour qu'il y ait conte de fée, il faut qu'il y ait menace — une menace dirigée contre l'existence physique du héros, ou contre son existence morale », souligne le psychanalyste en prenant l'exemple du *Petit chaperon rouge* menacé par le loup, du *Petit poucet* par l'ogre ou de *Peau-d'Âne* soumise au problème de l'inceste.

On retrouve dans le film de Sébastien Watel, les ingrédients des contes : tout commence par une séparation. *Cendrillon* perd sa mère, *Blanche-neige* son père, *Félix*, le héros du *Baiser de la Lune*, quitte sa grand-mère chatte qui a elle-même perdu, au cours d'une tempête, ses maîtres qu'elle adorait. La séparation



de *Félix* avec sa grand-mère correspond à ce que Bettelheim appelle la « nécessité de devenir soi-même ».

L'épreuve de l'humiliation, qui a pour vocation d'établir la distance avec le monde idéalisé de l'enfance, est très atténuée dans *Le baiser de la Lune*, puisque le conte ignore le drame. Suit l'épreuve de la tentation, la fameuse pomme que la sorcière tend à *Blanche-neige*, renouvelant ainsi le mythe fondateur judéo-chrétien. Mais à la différence des contes traditionnels ou de ceux des frères Grimm, *Le baiser de la Lune* diverge ici, excluant l'un des deux moteurs de l'action des héros : la peur de la mort. Reste la recherche de l'amour. Nous sommes dans le monde contemporain où l'amour n'est plus si difficile à réaliser, semble dire le film de Watel, pourvu que l'on respecte les différences. Là encore, la récompense traditionnelle du héros de conte est respectée.

J.M.

## Un précédent qui a fait du bruit *Jean a deux mamans*

Jean Delas est le directeur général des éditions *L'école des loisirs*. Il raconte la campagne qu'a affrontée *L'école des loisirs* en 2005.

Dans la collection *Les petites familles*, les titres ont vocation à apporter un éclairage sur des situations inhabituelles vécues par des enfants vivant chez leur grand-mère, ou adoptés, ou orphelins, ou ayant deux familles... C'est dans ce cadre qu'a été publié le livre d'Ophélie Texier *Jean a deux mamans* sur une famille homoparentale. Il ne se passe rien à la sortie du livre en 2003. Mais deux ans plus tard la pédiatre Edwige Antier, dans *Le Figaro Magazine*, juge totalement inapproprié d'aborder ce sujet avec de jeunes enfants et demande le retrait du livre des bibliothèques.

C'est le point de départ de manifestations d'associations comme *Femina Europa* ou la *Fondation de service politique* qui crient au scandale et inondent de plusieurs milliers de mails *L'école des loisirs* mais aussi les ministères de l'éducation nationale et de la famille. Ces actions vont se multiplier, allant de la proposition de boycott de la maison d'éditions à l'empêchement d'entrer dans des crèches ou des écoles pour certains collaborateurs de *L'école des loisirs* ! Pour Jean Delas, cette violence et cette bêtise sont associées à l'examen, au même moment, par le parlement européen, d'un projet de loi sur la possibilité d'adoption par les couples de même sexe et ce n'est qu'au bout de plusieurs mois que la situation s'est enfin calmée. Malgré les soutiens (dont celui du SNUipp) cette expérience a été ressentie durement par l'équipe de *L'école des loisirs*. Pour autant la maison d'éditions reste fidèle à sa démarche de qualité et à sa volonté d'aborder tous les sujets, même s'ils dérangent !

# ON NE NAÎT PAS RACISTE, ON LE DEVIENT

La société souffre encore du racisme comme le montre chaque année le rapport réalisé par la *Commission nationale consultative des droits de l'homme*. Dans sa dernière livraison, elle rappelle son « *inquiétude face à la montée des manifestations racistes et xénophobes en France* ».

La CNCDH estime que « *seule une mobilisation forte de tous permettra de faire reculer le racisme dans les esprits et dans les actes* ». Une récente étude de l'Insee montre également que l'accès à l'emploi reste plus difficile dès lors qu'on est un enfant d'immigrés. Cette situation interpelle l'école, lieu d'éducation et d'enseignement, qui n'a pas de mission clairement définie en matière d'éducation contre le racisme mais une vocation identifiée dans le pilier 6 du socle commun, à éduquer contre les discriminations, ainsi que dans les programmes concernant l'instruction civique et morale qui se réfèrent aussi au respect d'autrui.

Cet impératif éducatif n'est pas sans poser des questions professionnelles aux enseignants. En premier lieu, l'école qui ne vit pas en dehors du champ social peut être aussi un lieu de reproduction des préjugés discriminatoires et racistes. D'où cette idée que le vivre ensemble qui s'apprend et se travaille mérite une réflexion permanente pour que l'école puisse jouer un rôle efficace en faveur de l'éducation contre le racisme. Cette réflexion est d'autant plus indispensable que l'institution prend très peu en compte cette question et que les outils disponibles pour les enseignants en termes de formation, d'étayage et de ressources restent quasiment inexistantes.

Les ressources proposées par les mouvements d'éducation populaire, par la *Fondation Lilian Thuram* qui vient d'éditer avec la MGEN et la CASDEN un double DVD sont donc primordiales. Souvent les enseignants sont en difficulté ou en questionnement pour aborder la question du racisme dans leur classe. La leçon de morale ou l'interdit peuvent apparaître comme bien dérisoires face à des représentations et un imaginaire qu'il faut faire émerger et construire à travers tout un travail transversal sur le long terme avec les élèves.

***Les noirs courent vite et ont la musique dans le sang, les jaunes sont forts en maths et en ping-pong, les blancs sont bons en tout... Il y a des évidences qui n'en sont pas et qui collent à la couleur de la peau. Lilian Thuram avec sa fondation d'éducation contre le racisme essaye de les déconstruire parce que les comportements racistes et discriminatoires ne sont pas inscrits dans les gènes mais résultent d'une construction culturelle qui façonne les individus.***

## Lilian Thuram

Président de la Fondation  
Lilian Thuram d'éducation contre le racisme  
Ancien joueur de football professionnel champion  
du monde 1998 avec l'équipe de France

**Vous avez créé en 2008, alors que vous étiez encore en activité en tant que footballeur professionnel à Barcelone, la Fondation Lilian Thuram dédiée à l'éducation contre le racisme. Qu'est ce qui vous a poussé à vouloir vous engager sur cette voie ?**

En fait c'est l'histoire d'une vie. Né aux Antilles je suis arrivé à l'âge de 9 ans à Bois-Colombes dans les Hauts-de-Seine où j'ai rapidement compris que la couleur de ma peau pouvait parfois créer des problèmes sans que je comprenne le pourquoi. A l'époque, il y avait un dessin animé qui passait à la télé dans lequel un des personnages était une vache noire qui s'appelait « La Noiraude » et donc les enfants m'appelaient « La Noiraude ». Bien sûr cela m'attristait, ça m'interpellait un petit peu surtout que lorsque je posais la question à ma maman, elle ne savait pas me répondre. Elle me disait, « mais c'est comme ça, ne t'inquiète pas ». Par la suite, nous avons déménagé à Avon en Seine-et-Marne où j'ai eu la chance de grandir avec des enfants de toutes origines et où j'ai bien vécu. Vers l'adolescence, j'ai compris cependant qu'il se créait parfois des différences entre les personnes du fait de leurs origines et qu'il y avait des idées préconçues. En grandissant, ces questionnements sont restés très présents jusqu'au jour où j'ai compris que ces préjugés étaient ancrés dans notre propre culture, qu'on n'échappait pas à son histoire et que par méconnaissance on pouvait porter des jugements négatifs. Plus tard, quand j'ai été joueur de foot en Italie ou en Espagne, on m'invitait souvent dans les écoles pour parler du racisme. Ce que je faisais consistait à jouer avec les enfants, à leur poser des ques-

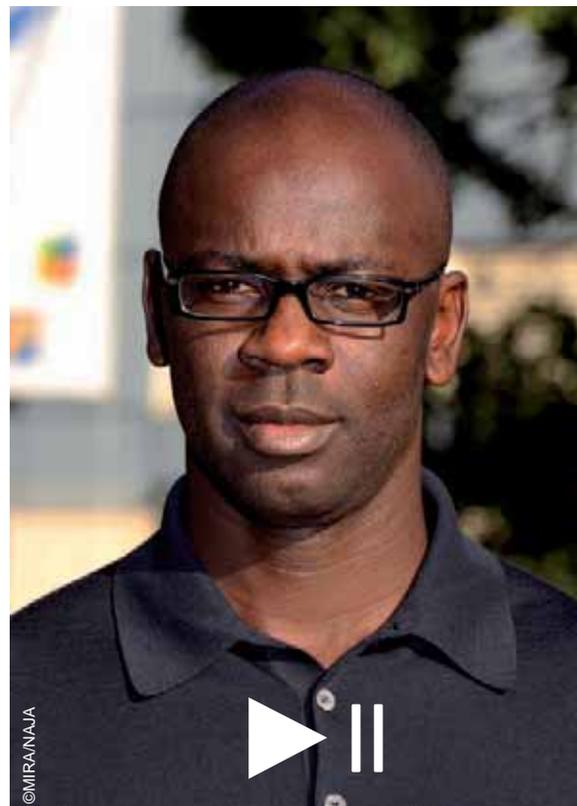
*" Christophe Colomb n'a pas découvert l'Amérique, il a atteint l'Amérique. Imagine que quelqu'un arrive à la maison, là, et qu'il dise qu'il nous découvre! Nous étions déjà là avant qu'il arrive, non ! »*

tions. Je leur demandais par exemple combien de races ils connaissaient. En général ils me répondaient qu'il y a la race noire, la jaune, la rouge, la blanche. Je leur demandais les qualités de chaque race et ils me répondaient que les noirs courent vite, qu'ils chantent bien, qu'ils dansent

bien, que les jaunes sont bons en mathématiques et au ping-pong. Pour les rouges, la classe était toujours divisée entre ceux qui pensaient qu'ils existaient et ceux qui pensaient qu'ils n'existaient pas. Je me suis aperçu qu'il y avait cette dualité dans la classe parce qu'il n'y avait plus de films de cow-boys à la télé alors qu'à mon époque les rouges existaient parce que la télé diffusait ces films. Quand je les questionnais sur les qualités des blancs ils répondaient qu'ils avaient toutes les qualités des autres. Y avait-il pour autant une notion raciste dans leurs réponses ? Je ne le pense pas, c'est simplement que les enfants réfléchissent avec leur imaginaire. Est-ce que j'ai déjà vu quelqu'un de blanc qui court vite ? Oui. Quelqu'un de blanc qui chante bien ? Oui. Qui danse bien, qui soit bon en mathématiques. Oui. Leurs réponses relevaient de leur imaginaire et de la manière dont il a été construit par l'imaginaire collectif.

**Pourquoi avez-vous choisi de vous engager contre le racisme par le biais de l'éducation ?**

L'éducation me paraît essentielle parce qu'on ne naît pas raciste, on le devient, c'est notre éducation qui conduit à avoir ce préjugé. Quand je jouais au foot en Italie, il y avait des spectateurs qui poussaient des cris de singe. Au point presse d'après match, il arrivait qu'on me demande ce que j'en pen-



sais. Et moi je disais que ces gens n'étaient pas nés comme ça, qu'ils l'étaient devenus. Et si on me demandait ce que ça me faisait, je faisais remarquer qu'a priori je ne suis pas un singe et que si des gens poussaient des cris de singe, alors je devais plutôt avoir de la compassion pour eux parce que c'est leur éducation qui les avait amenés là. C'est pour cela que je pense qu'il faut aborder la question du racisme sur le plan éducatif en faisant comprendre aux enfants pourquoi on devient raciste. Je suis persuadé que si on leur explique les choses ça devient plus facile de les faire changer d'attitude.

Le racisme le plus dangereux, c'est le racisme inconscient, c'est quand on ne fait pas exprès de dire certaines choses. Par exemple, mon fils de 13 ans discutait dernièrement avec un de ses copains de classe sur les mathématiques, et son copain lui dit : « c'est normal que tu ne comprennes pas les maths, tu es noir ». C'est un préjugé qui n'a pas de sens, mais le gamin a été capable de le sortir et la seule réponse qu'on puisse lui faire est d'expliquer, de faire passer le message tout simple que la couleur de la peau ne détermine en rien les cerveaux des personnes. La fondation a réalisé un sondage pour demander aux gens quelle est la première fois qu'ils ont entendu parler de personnes de couleur dans leur cursus scolaire. La première fois, c'est par le biais de l'esclavage. ■ ■ ■



Dès lors que dans l'imaginaire collectif il y a ce point de départ, comment ne pas comprendre que certaines personnes puissent percevoir les noirs comme des gens inférieurs à elles ? Notre imaginaire se construit petit à petit par l'histoire qu'on nous raconte.

### **Il vous arrive d'intervenir dans des écoles, comment cela se passe-t-il avec les élèves et avec les enseignants ?**

J'aime bien parler avec les enfants, ce qui est important c'est de recueillir leur parole en discutant tranquillement avec eux. En plus, du fait que j'ai été joueur de foot, qu'on a gagné la coupe du monde avec l'équipe de France, ils me reconnaissent et ils sont — je dirais malheureusement — beaucoup plus attentifs dès lors qu'ils ont en face d'eux quelqu'un de connu, joueur de foot qui plus est. Pour le travail avec les enseignants, ça dépend des classes. Selon l'âge, je préfère que les enfants ne soient pas préparés. C'est beaucoup mieux pour recueillir leur parole. Quand ils sont un peu plus grands, il y a une réflexion qui est faite en amont avec les professeurs pour parler du vivre ensemble, du racisme, du travail de l'imaginaire. Comme en général j'ai un bon contact avec les enfants, ça se passe bien et surtout, encore une fois, quand j'arrive dans la classe, ils sont déjà conquis. L'objectif, c'est simplement que les enfants réfléchissent par eux-mêmes.



### **La Fondation Lilian Thuram propose gratuitement aux enseignants avec la MGEN et la CASDEN un double DVD contenant un programme éducatif, comment a-t-il été élaboré ?**

Nous avons beaucoup travaillé avec le conseil scientifique sur les contenus et sur les vidéos. Le premier DVD destiné à l'éducateur contient beaucoup de ressources, des vidéos, des animations. Le projet est de donner à l'enseignant des documents, des éléments d'analyse pour réaliser sa propre démarche, la conforter à partir de la base documentaire. Le second DVD propose des séquences pour travailler avec la classe mais en fonction de ce que l'enseignant voudra faire, du temps qu'il voudra y consacrer, de la forme avec laquelle il voudra aborder la question, de la discipline dans laquelle il voudra intervenir.

### **Votre fondation réunit un comité scientifique d'une quinzaine de chercheurs quelle caution apporte-t-il à votre démarche ? Comment a-t-il été élaboré ?**

Si on parle d'éducation, il faut le faire avec des scientifiques. Avoir des scientifiques autour de soi, quelqu'un comme le paléoanthropologue Yves Coppens par exemple, c'est très important dès lors qu'il s'agit de donner des informations qui soient les plus précises possible.

### **Comment combattre les idées reçues à l'école ?**

Par sa capacité à se décentrer, à penser différemment. Les gens qui voyagent beaucoup le font de façon inconsciente. Ils finissent par comprendre qu'il y a des façons de faire et de dire différentes et ils sont capables de voir les choses d'un autre point de vue. Un jour, ma fille de 8 ans rentre de l'école et je lis dans son cahier que Christophe Colomb a découvert l'Amérique en 1492. Je lui dis « *ma ché-*

*rie, ce n'est pas possible que la maîtresse ait dit ça, c'est faux, Christophe Colomb n'a pas découvert l'Amérique, il a atteint l'Amérique. Imagine que quelqu'un arrive à la maison, là, et qu'il dise qu'il nous découvre ! Nous étions déjà là avant qu'il arrive, non !* ».

Dans le DVD il y a une partie très importante qui est consacrée à la connaissance de nous-mêmes, c'est-à-dire de l'espèce humaine. Discuter du racisme, c'est apprendre à se connaître, c'est comprendre comment on fonctionne. Quand je demande aux enfants de quelle religion ils sont, en règle générale ils indiquent la religion de leurs parents et c'est normal. Mais la question qui est posée est celle du conditionnement, on devient ce que l'on est parce que quelqu'un d'autre nous a appris à le faire.

On peut avoir le même conditionnement sur les différences entre hommes et femmes. J'ai un fils de 13 ans, il pense que les filles sont beaucoup moins fortes que les garçons, parce que c'est comme ça. Un jour, dans un jeu, une fille a gagné contre un des garçons, et tous les garçons se sont retournés vers le perdant en lui disant « *tu as vu, c'est n'importe quoi, tu as perdu* ». J'ai dit à mon fils, « *pourquoi tu n'as pas félicité la fille ? Elle a gagné, tu devrais lui dire bravo* » et il m'a répondu « *bien oui, tu as raison papa* ».

### **Comment abordez vous la question de la couleur de la peau avec les enfants ?**

C'est très difficile de sortir de cette question des couleurs parce qu'en réalité il n'y en a qu'une, c'est le marron plus ou moins pigmenté. Une fois, j'ai demandé à mon fils qui avait 5 ans s'il était le seul enfant noir de sa classe et il me dit « *mais papa, je ne suis pas noir, je suis marron* ». Etonné, je lui demande de quelle couleur sont les autres enfants de sa classe et il me répond : « *ils sont pinks* ». En fait il était

## DES ÉTOILES NOIRES POUR LES TROUS BLANCS DES MANUELS SCOLAIRES

« Imaginez un jeune Blanc qui, durant sa scolarité, n'aurait jamais entendu parler de scientifique blanc, ni de souverain, ni de révolutionnaire, ni de philosophe, ni d'artiste, ni d'écrivain(e) de sa couleur ! Un univers où tout ce qui est beau, profond, délicat, sensible, original, pur, bon, subtil et intelligent serait uniformément noir, et où Dieu, l'Être suprême, serait aussi un noir. Imaginez la tempête qui se soulèverait en lui. L'enfant se demanderait si, une fois dans l'univers, un Blanc a fait quelque chose de bien. Jusqu'à ce qu'un jour, programme scolaire oblige, on lui délivre enfin une information sur lui-même : « tes ancêtres étaient esclaves ». Cette seule information, l'histoire présentée ainsi, ne pourrait que l'inférioriser. Quel modèle pour son avenir, quel regard sur lui-même ».

Ce paragraphe est extrait de *Mes étoiles noires*, un livre publié aux Editions Philippe Rey par Lilian Thuram en début d'année. Près de 400 pages et 45 courts portraits de personnalités à la peau noire qui, de Lucy, ancêtre de l'espèce humaine ayant vécu il y a plus de 3 millions d'années, découverte en Afrique par Yves Coppens, à Barack Obama, actuel président des Etats-Unis d'Amérique, tente de boucher les trous blancs laissés par les manuels scolaires d'histoire à propos des noirs. Dans ces quelques lignes venant en introduction du livre, le champion du monde de football 1998 qui compte longtemps le plus grand nombre de sélections en équipe de France dévoile l'architecture de sa démarche. L'éducation contre le racisme, comme toute éducation bien sûr, ça commence dès l'enfance, à l'école. Cette éducation s'appuie sur des enseignements étayés par des scientifiques : historiens, paléontologues, anthropologues, biologistes, généticiens, sociologues... Leurs travaux, le résultat de leurs recherches aident à déconstruire les préjugés, les a priori. « Le jour où il y aura aux murs des écoles et, dans les livres, des scientifiques, des inventeurs de toutes les couleurs, le jour où l'histoire des grandes civilisations africaines, asiatiques ou amérindiennes, telles celles du Mali, de l'Inde ou du Mexique, sera enseignée, les mentalités évolueront [...] Seul le changement de nos imaginaires peut nous rapprocher et faire tomber nos barrières culturelles ».

dans une école de couleur rose. Quand les jeunes enfants sont entre eux ils ne se décrivent pas par la couleur, en fait ce sont les adultes qui le font, mais si on n'arrête pas de dire à un enfant qu'il est noir alors ça finira par s'ancrer en lui. Un jour, j'entre dans un restaurant où j'ai l'habitude d'aller et un monsieur vient me dire qu'un « homme de couleur » est passé pour me voir. Je lui demande, « mais de quelle couleur était-il ? ». Je crois qu'il n'a toujours pas compris, mais ma réaction c'était juste pour l'interpeller. Est-ce que blanc c'est une couleur ? Nous avons des façons de dire ou de faire qui font que, forcément, un homme de couleur est un noir. Mais d'où est-ce que ça vient ? Tout simplement du fait que c'est le point de vue qui veut que l'homme de

couleur soit nécessairement celui qui n'est pas blanc. Et ça peut aller loin. Je suis allé en Haïti il n'y a pas longtemps. Il faut savoir qu'en Haïti il y avait une classification de toutes les couleurs. Moi-même je suis antillais. Aux Antilles, on a des noms pour toutes les couleurs : il y a les chabins, les noir-solex, etc, moi je suis un peu noir-solex. Face à cela, je pense qu'il faut simplement apporter de la compréhension pour pouvoir changer les choses.

**Vous venez d'évoquer votre voyage en Haïti, en fait vous avez récemment été nommé ambassadeur de l'Unicef et ce voyage constituait votre première ambassade. A quoi sert un ambassadeur de l'Unicef et quelle est votre conception de cette mission ?**



Ma mission consiste à essayer de mettre en lumière certaines problématiques qui existent dans le monde. Bien évidemment l'Unicef est venue me voir parce que, comme je l'ai dit tout à l'heure, l'objectif est de faire passer ce message à travers une personne qui est connue. Nous sommes allés en Haïti pour voir la situation de l'éducatif. Il faut essayer de tendre la main à ces gens car ils ont besoin de se relever pour repartir, sachant que là-bas seulement 50% des enfants ont accès à l'école. Il est très difficile pour moi de décrire la réalité de ce qui se passe en Haïti parce que c'est tellement prenant et tellement fort. Vous traversez la ville et vous voyez que la majorité des gens vivent sous des abris, vous savez que 80% des femmes accouchent chez elles quand elles ont un abri ou alors ça se passe dehors. Mais j'ai rencontré des personnes qui sont merveilleuses, qui ont envie d'aller de l'avant. Si demain il nous arrivait la même chose en France, eh bien je pense que nous aurions envie d'aller de l'avant et que nous aurions besoin de quelqu'un qui, à un moment donné, nous aiderait à aller encore plus vite et à nous relever.

**L'actualité en France est marquée par l'expulsion des étrangers sans papiers et notamment des Roms. Quelle est votre réaction ?**

Je connais des gens qui sont très précaires et expulsables. Ma réaction est de leur apporter un soutien et de dénoncer cette situation. C'est la première des choses à faire car en fait, derrière ces pratiques, il y a l'idée de stigmatiser une population pour faire croire que les difficultés de no-

## NOUS AUTRES, UNE HISTOIRE DE PARTENAIRES

*Nous autres*, le DVD d'éducation contre le racisme proposé par la *Fondation Lilian Thuram*, la MGEN et la CASDEN, est désormais disponible. Ce programme qui s'adresse aux enseignants de CM1 et de CM2 a été enregistré sur un double DVD. L'un est destiné aux enseignants et comprend notamment des fiches pédagogiques et des documents ressources multimédias, l'autre est destiné aux élèves pour le travail en classe. *Nous autres* a été conçu grâce à l'expertise d'un comité scientifique. Ce dernier comprend une quinzaine de personnes issues de diverses disciplines comme Yves Coppens, paléoanthropologue, Elisabeth Caillet, docteur en sciences de l'éducation, Ninian Hubert Van Bluyenburgh, anthropologue et initiateur de l'exposition *Tous parents, tous différents* ou encore la professeure de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent Marie-Rose Moro. Le programme est distribué gratuitement aux enseignants qui en font la demande, les commandes étant effectuées en ligne sur le site de la MGEN ou de la CASDEN.

« Depuis un peu plus d'une douzaine d'années, nous avons une expérience de production de programmes utiles pour la communauté éducative, » explique Sif Ourhaba, directeur de la communication de la MGEN. La mutuelle a en effet déjà mis en circulation des supports sur l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, la gestion de la violence à l'école ou encore la prévention de la maltraitance ou du surpoids chez l'enfant.

Philippe Miclot, directeur délégué de la CASDEN et instituteur en disponibilité a été le premier contact de Lilian Thuram et est à l'origine de la rencontre entre les trois institutions partenaires. « En tant qu'acteurs de l'éducation engagés sur des valeurs et ayant réalisé depuis plusieurs années des choses en direction des enseignants, des supports pédagogiques au moment du passage à l'euro par exemple, nous avons écouté attentivement ce que Lilian Thuram avait à nous dire ». La suite on la connaît, c'est *Nous autres*. Le support sera édité à 50 000 exemplaires.

P.M.



n'en aient pas.

**En 1998 quand vous avez gagné la coupe du monde avec l'équipe de France, on a vanté les mérites d'une France Black-blanc-beur. En 2010 en Afrique du Sud on a parlé d'une équipe de France reflétant une société en proie aux communautarismes. Ces parallèles vous semblent-ils pertinents et que disent-ils de l'évolution du racisme en France ?**

Quand j'avais vu ce concept *black-blanc-beur* je n'étais pas très d'accord. Je pense cependant qu'il y a un avant et un après coupe du monde 1998 parce que ça a donné une nouvelle image de l'équipe de France et que certaines personnes se sont senties plus facilement acceptées en tant que Français. Après, qu'on dise en 2010 que l'équipe de France sort des banlieues, cela relève de la communication, de la récupération. Au contraire, je suis persuadé que le vivre ensemble progresse en France. Pour moi c'est une évidence. J'ai joué au foot en Italie et en Espagne et ça n'a rien à voir. La situation est meilleure en France, mais souvent on ne parle que des choses négatives. Il est très intéressant de se poser la question de ce qu'a donné, en France le débat sur l'identité nationale. C'était fait pour stigmatiser une population, mais ça n'a pas réussi par ce qu'il n'y a pas eu vraiment d'emprise. Pourquoi ? Parce que la société française

Lire la suite suite page 95

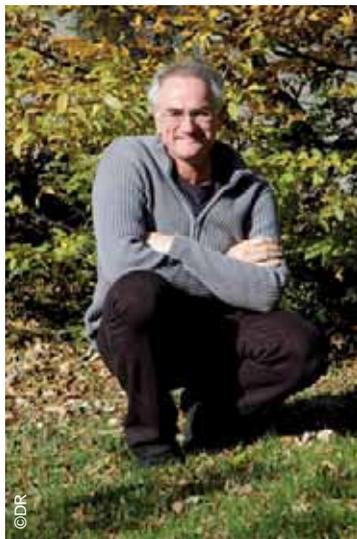
tre pays viennent de ces personnes-là

**En 2006, lors d'un match France-Italie auquel vous participiez, vous avez invité des personnes sans papiers hébergées dans un gymnase à Cachan. Cette invitation avait suscité une vive polémique. Quel sens aviez-vous voulu donner à ce geste ?**

Je dois dire que ce soir-là en rentrant chez moi je n'étais pas très bien. En fait, à tous les matches, j'invitais des gens mais ça ne se savait pas. Là, j'avais invité ces personnes parce qu'un ami m'avait appelé pour me parler de cette situation en me disant que ce serait bien de prendre des places pour elles, qu'elles allaient pouvoir venir passer un peu de temps, oublier un moment leur situation. J'avais donné mon accord et je voulais que les enfants viennent avec les parents parce que chacun de nous doit faire des choses avec ses enfants

le plus souvent possible. Les gens viennent au match tranquillement — on gagne le match d'ailleurs — et à la fin j'arrive au point presse. Tout à coup les journalistes commencent à me poser des questions sur les sans papiers et je me dis « *mais comment savent-ils ?* » J'apprends alors que certains politiques avaient dit des choses. Je suis rentré chez moi en me demandant ce que j'avais pu faire encore. Et puis, la nuit portant conseil, je me suis réveillé le matin en me demandant : est-ce que les gens ont le droit de venir au match et de profiter d'une heure de plaisir ? Est-ce qu'on n'a pas le droit de s'amuser avec ses enfants si on n'a pas de papiers ? Et donc je me suis remis en accord avec moi-même et j'ai compris que c'était eux qui avaient des problèmes et qu'effectivement les gens ont le droit d'aller à un match, qu'ils aient des papiers ou qu'ils

## « On ne devient humain que par la présence des autres »



Ninian Hubert  
Van Blyenburgh

*Anthropologue et didacticien,  
chargé de la diversité à la ville de  
Genève et enseignant à  
l'Université de cette même ville.*

raison que les individus aiment tout le monde. En revanche, on peut les amener à comprendre d'où viennent les différences et qu'il n'y a pas de lien entre la biologie et la culture que l'on porte. Cette idée n'est pas facilement acceptée car elle va à l'encontre de nos intuitions premières selon lesquelles si un individu est comme ci ou comme ça, c'est parce qu'il en a hérité de ses parents, que c'est dans la famille, la race, l'ethnie ou les racines. C'est comme ça que se sont construits les stéréotypes qui veulent que les noirs soient très sportifs ou aient la musique dans le sang, que les asiatiques soient très studieux et que les européens, curieusement, seraient capables de faire tout ça en même temps et beaucoup mieux que les autres...

### Comment construire un enseignement en faveur de l'éducation contre le racisme ?

L'idéal serait de pouvoir mener une réflexion approfondie sur une didactique de l'anthropologie et de l'enseignement de l'humain. Une approche qui permettrait d'identifier un certain nombre de concepts qu'il est indispensable de transmettre à tous de manière à ce que chacun ait une image en accord avec la connaissance que nous avons de l'humain. Il s'agit d'une démarche qui correspond au « *connais toi toi même* » de Socrate consistant à comprendre comment on fonctionne, d'où viennent les idées auxquelles on croit, pourquoi on adopte un certain type de posture dans l'existence. Or, on a beaucoup de mal à percevoir que ce que nous sommes ce sont les autres qui l'ont construit en nous. « *On ne naît pas humain, on le devient* » disait Confucius, on ne le devient que par la présence des autres alors que nous pensons intuitivement que notre humanité est inscrite en nous. On touche là à des considérations philosophiques fondamentales. Il est pourtant essentiel de comprendre que tout être humain est une construction, qu'il ne peut exister et être ce qu'il est en-dehors des autres humains.

Propos recueillis par  
Pierre Magnetto

### En quoi peut-on dire que les scientifiques ont contribué à une culture raciste ?

La peur de l'autre et de la différence est quelque chose d'ordinaire qu'on peut alimenter par certains types de discours. Ces discours peuvent être purement idéologiques, mais ils peuvent aussi revêtir un habit plus scientifique. C'est précisément ce qui s'est passé au XIX<sup>ème</sup> siècle puisqu'on a cherché à démontrer scientifiquement qu'il existe des différences fondamentales entre ce qu'on continue d'appeler des races humaines.

### A contrario, quel apport peut avoir la science aujourd'hui pour déconstruire les idées de racisme ?

Elle peut dire très clairement que les arguments sur lesquels on s'appuyait au XIX<sup>ème</sup> ne tiennent pas. Par exemple, le concept de la transmission héréditaire des caractères acquis selon lequel les habitudes ou la manière de vivre étaient déterminées par le patrimoine génétique était très répandu. Évidemment, à cette époque tous les mécanismes de la génétique étaient méconnus. Aujourd'hui nos connaissances sur l'hérédité génétique sont plus précises et certaines idées de l'époque paraissent complètement absurdes, du moins aux yeux de ceux qui maîtrisent ces savoirs. Tout l'enjeu consiste à faire passer ces connaissances au niveau du grand public.

**Ces points de vue hérités du XIX<sup>ème</sup> sont cependant encore assez répandus. Comment expliquer la méconnaissance qu'en a une partie de la population ?** Nous sommes confrontés à un problème de transfert des savoirs qui mérite une réflexion très approfondie sur les concepts fondamentaux à transmettre lors de la scolarisation obligatoire car après cette période de la vie des individus, la société n'est plus capable d'attraper tout le monde. Chacun doit pouvoir construire une conception de l'être humain, de la diversité humaine et de ce qui fait son unité, en accord avec celle construite par l'ensemble du monde scientifique. Il s'agit d'une conception humaniste selon laquelle la vie en société des hu-

ma i n s  
n ' e s t  
p a s d é  
t e r m i  
n é e d e  
f a ç o n  
b i o l o  
g i q u e  
m a i s  
p a r l e s  
ê t r e s

humains eux-mêmes. L'enjeu est de donner à tout un chacun la boîte à outils conceptuelle nécessaire pour comprendre ce qui constitue la spécificité et la diversité de l'humain.

### Où se situent les différences entre les groupes d'individus et à quoi sont-elles dues ?

Il y a des différences de type physique comme la couleur de la peau, l'aspect du visage, la stature, la corpulence, la couleur des cheveux ou des yeux... qui sont d'origine biologique. Les populations se sont adaptées à leur environnement au cours de leur histoire. La couleur de la peau, par exemple, est le fruit d'une adaptation très importante à l'ensoleillement ou plutôt à la quantité d'ultraviolets présents dans les rayonnements du soleil. On sait depuis au moins un siècle que le pigment noir protège contre ces rayonnements et qu'il témoigne d'une adaptation. Les caractères culturels sont eux transmis par l'apprentissage, par l'imitation, par l'éducation consciente, par la pression sociale. C'est le cas de la langue, du langage non verbal, des règles de comportement en société, des organisations familiales, des organisations économiques ou politiques. Ils ne prennent évidemment pas leurs racines dans des déterminismes de type biologique. Mais cette idée demeure largement incomprise.

### L'éducation est donc pour vous un outil fondamental pour lutter contre le racisme ?

Oui. Car pour lutter contre le racisme il ne suffit pas de dire aux gens « *aimez-vous les uns les autres* ». Il n'y a d'ailleurs pas de



## POUR APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE À L'ÉCOLE

Le SNUipp a conçu une brochure qui propose des éléments de réflexion, des ressources pédagogiques et des témoignages déclinant ce qu'il est possible de faire en classe, pour lutter contre toutes les formes de discriminations et faire avancer le « vivre ensemble ». En effet, les discriminations, de toutes natures, qui peuvent être perçues ou subies par les enfants sont autant d'atteintes portées à leurs droits. L'école qui n'est pas en dehors du champ social, peut produire ou reproduire ces phénomènes. L'institution commence à en prendre conscience, mais elle laisse encore trop souvent les personnels démunis face à ces questions difficiles. Pourtant, le traiter est pour chaque enseignant un impératif éducatif et aussi, une vraie problématique professionnelle. Cette publication, sans prétendre à l'exhaustivité, se veut une réponse à des préoccupations d'actualité, à l'heure où un rapport ministériel pointe une persistance préoccupante des phénomènes de discriminations à l'école. « *Vivre ensemble* » est disponible sur le site Internet du SNUipp ([snuipp.fr](http://snuipp.fr)).

■ ■ ■  
Suite interview Lilian Thuram p 92

a dépassé ce problème.

Ce n'est pas un hasard si, après cet épisode, nous sommes allés sur les Roms. C'était encore l'idée de diviser pour régner. Nous sommes dans une dynamique qui avance de génération en génération. On ne verra peut-être pas la fin de ce que l'on met en place pour éduquer les gens au vivre ensemble et chaque génération aura à lutter contre les injustices parce que des injustices il y en aura toujours. Je suis toutefois persuadé que, petit à petit, les gens vivront mieux ensemble. En fait ça fait très longtemps que les gens vivent ensemble, mais comme on stigmatise toujours les côtés négatifs, qu'on montre certaines personnes du doigt, il y a des emprises qui se créent culturellement dans notre inconscient. Nous sommes inconsciemment imprégnés d'une certaine histoire.

**Le football est marqué par des images très négatives, la violence des groupes de supporters, les injures raciales, xénophobes ou homophobes dans les stades. Ces comportements, qui sont à l'opposé des valeurs que vous défendez, vous semblent-ils inhérents à ce sport ?**  
Le foot fait partie de la société et il la re-

flète. Ce qui fait la différence c'est la présence de nombreux journalistes et télé. Tout ce qu'il s'y passe est grossi. Il y a des propos racistes, mais je pense que ça vient d'une minorité. Dans la société, la grande majorité des gens veulent vivre ensemble, ça me paraît une évidence. Mais si on vous répète à longueur de journée que les difficultés surviennent de la faute de certains, vous finissez par croire que c'est vrai. Pour moi, en règle générale, ce sont les Etats qui mettent en place des systèmes racistes, ce ne sont pas les individus. Par exemple au XVIIIe les Etats ne consi-

déraient pas les noirs comme les blancs, sachant qu'il y avait l'esclavage. Les lois de ségrégation aux Etats-Unis, l'apartheid en Afrique du Sud, les lois de Nuremberg en Allemagne, ce sont bien des Etats qui les ont prises. Il y a certes des individus qui mettent en place ces Etats mais c'est la communication qui va avec qui attise les haines. Si on vous répète 10 000 fois la même chose, vous finissez par le croire et quand c'est une loi qui le dit, c'est encore pire.

**Propos recueillis par  
Pierre Magnetto**

**Depuis 10 ans, la Ligue de l'enseignement organise l'opération La carte de la fraternité. Initiée dans le cadre de l'éducation contre le racisme l'initiative s'est ouverte à toutes les formes de discrimination. Explications avec Eric Favey, secrétaire général adjoint de la Ligue de l'enseignement.**

**Vous avez lancé il y a une dizaine d'années *Jouons la carte de la fraternité\**, comment cela fonctionne-t-il ?**

Il s'agissait à l'époque d'imaginer un outillage destiné aux écoles et aux structures de loisirs, qui s'inscrive dans le cadre des semaines d'éducation contre le racisme. Nous avons imaginé de travailler avec des photographes qui mettent des images à disposition, nous en avons huit cette année. Ce sont des images qui suggèrent que la société est organisée avec des composantes différentes, en fonction des origines, des gens, des cultures, des habitats... A partir de ces images, les enfants sont amenés à s'exprimer puis à réaliser un travail d'écriture sur ce qu'elles leur suggèrent en termes de représentation, d'image de l'autre, de rapport avec la différence et de souci de vivre ensemble quelles que soient ces différences. Puis ils écrivent un texte au dos des photos, choisissent dans l'annuaire de leur département des adresses de manière aléatoire et adressent ces cartes postales aux personnes sélectionnées.

**Quelle est la réaction des destinataires de ces cartes ?**

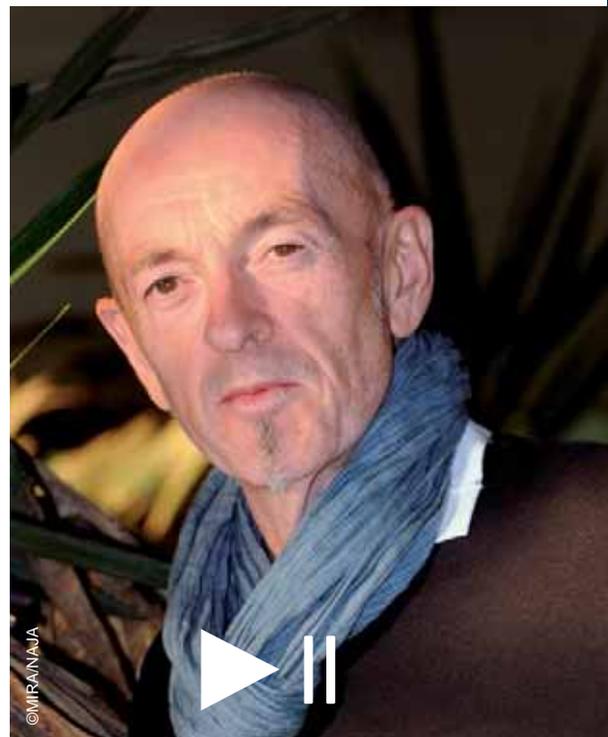
La plupart du temps les gens répondent et

envoient des messages extrêmement positifs. De temps en temps malheureusement dans une société qui est aussi travaillée par des accès de rejet de l'autre, de racisme, de discriminations, certains se laissent aller à dévoiler leur penchant raciste. Mais c'est très rare, les enfants reçoivent le plus souvent des messages de générosité, d'encouragement. Les gens leur suggèrent de continuer avec des propos qui disent en gros « *vous n'avez pas encore été traversés par nos mauvais penchants, soyez attentifs aux autres, respectueux des différences et trouvez le moyen de vivre ensemble* ».

**L'opération a évolué et n'est plus seulement dédiée au racisme mais plus à la fraternité en général. Pourquoi cette évolution ?**

Nous avons fait le constat, comme d'autres acteurs dans la société dans le monde de l'éducation et de l'action culturelle, que la seule dénonciation morale ne suffisait pas pour faire reculer les préjugés et le racisme. Il fallait donc plutôt valoriser des messages positifs et mettre en valeur le fait qu'une société qui fonctionne sur le registre de l'égalité est une société plus cohérente, où l'on vit mieux, où les affron-

« Apprendre aux enfants à se méfier des préjugés »



**Eric Favey**

Secrétaire général adjoint de la Ligue de l'enseignement délégué à la culture et à l'éducation

tements sont moins fréquents. La question de l'égalité ne se pose pas simplement par rapport aux origines, aux cultures ou aux ethnies, elle se pose aussi par ce qui fait nos différences dans des sociétés qui mettent en valeur très rapidement les différences de genre, de couleur, d'origine, de culture. C'est donc sur le registre des discriminations que nous nous inscrivons aujourd'hui. Il s'agit, en insistant sur le caractère positif de l'égalité, de déjouer le piège des discriminations et d'apprendre aux enfants à se méfier des préjugés en général.

**Propos recueillis par Fabienne Berthet**

\*Pour retrouver l'opération *Jouons la carte de la fraternité* : <http://www.laligue.org/jouons-la-carte-de-la-fraternite/#>



## LES DISCRIMINATIONS NE RECULENT PAS À L'ÉCOLE

Les discriminations en milieu scolaire ne reculent pas et, sous certains aspects, se banalisent. C'est une des conclusions du rapport *Discriminations à l'école* coordonné par la DGESCO et remis à Luc Chatel en septembre dernier. Qu'elles soient liées au handicap, au genre, à l'orientation sexuelle ou à l'origine, ces différentes formes de discriminations sont caractérisées et analysées dans leur présence et leurs conséquences en milieu scolaire. Le constat est préoccupant et pointe l'importance de la lutte contre les préjugés, les stéréotypes et le danger des replis communautaires. Plus de trente propositions des rapporteurs viennent conclure ce rapport. Quel que soit le type de discrimination envisagé, la question de la formation, en particulier pour les nouveaux enseignants, semble première. Ils préconisent aussi de mieux identifier les formes que peuvent prendre les discriminations, en chargeant la DEPP de conduire des études et d'introduire des approches systématiques sur ces questions. La création de ressources pédagogiques et une meilleure exploitation de celles existant déjà sont aussi suggérées. Enfin, une diversification de l'orientation scolaire et professionnelle et l'organisation de temps forts tout au long de l'année scolaire sont encouragés.

L'intégralité du rapport est consultable sur le site du ministère.  
<http://www.education.gouv.fr/cid53260/discriminations-a-l-ecole.html>

## UNE SEMAINE CONTRE LE RACISME

Chaque année, autour du 21 mars, est organisée la semaine d'éducation contre le racisme. 26 organisations, associations, syndicats d'enseignants, mouvements d'éducation populaire, proposent aux personnels d'éducation un matériel pédagogique à destination des enfants et des jeunes. Affiches, journaux, guides et plaquettes d'information permettent de nombreuses activités de sensibilisation et de réflexion. On peut se procurer ce matériel auprès des organisations membres du collectif.

Voir aussi: [www.semainescontrelracisme.org](http://www.semainescontrelracisme.org)





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

Le Crédit Mutuel Enseignant est une banque coopérative. Ce que ça change ? C'est une banque qui appartient à ses clients-sociétaires, tous issus de l'Education nationale, de la Recherche, de la Culture, et de la Jeunesse et des Sports : ceux-ci peuvent participer au fonctionnement de leur CME en votant aux Assemblées générales. Ils élisent leurs représentants au Conseil d'administration suivant le principe : "une personne, une voix". C'est donc à ses clients que le Crédit Mutuel Enseignant rend des comptes, et non à des actionnaires.

**UNE BANQUE CRÉÉE PAR SES COLLÈGUES, ÇA CHANGE TOUT.**