

25
Élèves
Des corps
en éducation

30
Maternelle
Une identité
à préserver

38
**Laurence
De Cock**
« Une école de
l'émancipation »

67
**Luc
Abbadie**
« Agir pour
la planète »

85
**Bernard
Lahire**
« Inégalités
devant le capital
culturel »

92
**Jean-Louis
Bianco**
« La laïcité, ciment
de la République »

44
**Enseigner
sous Covid**
Les PE maintiennent
le cap

Ensemble, pour défendre une autre école





mgen★

GRUPE vyv

POUR SON AUTHENTICITÉ

J'AI
CHOISI
MGEN

MUTUELLE SANTÉ - PRÉVOYANCE

Marie-José Pérec est engagée avec MGEN pour promouvoir le sport-santé. Authentiquement mutualiste, MGEN rend accessibles les meilleurs soins à tous. Rejoignez-la.

MARIE-JOSÉ PÉREC
TRIPLE CHAMPIONNE OLYMPIQUE DE
400M ET 200M & DOUBLE CHAMPIONNE
DU MONDE.

MGEN, Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale, immatriculée sous le numéro SIREN 775 685 399, MGEN Vie, immatriculée sous le numéro SIREN 441 922 002, MGEN Filia, immatriculée sous le numéro SIREN 440 363 588, mutuelles soumises aux dispositions du livre II du Code de la mutualité. MGEN Action sanitaire et sociale, immatriculée sous le numéro SIREN 441 921 913, MGEN Centres de santé, immatriculée sous le numéro SIREN 477 901 714, mutuelles soumises aux dispositions du livre III du Code de la mutualité. Siège social : 3 square Max-Hymans -75748 Paris CEDEX 15.

Cette vingtième édition de l'Université d'automne du SNUipp-FSU, organisée à Port-Leucate du 22 au 24 octobre, aura été d'abord celle des retrouvailles ; la crise de la Covid-19 avait empêché l'an dernier le déroulement de la manifestation. Si, comme pour les éditions précédentes, elle a fait le plein, c'est sans doute aussi parce qu'après un an et demi de crise sanitaire, de difficultés professionnelles et la mise en exergue plus vive que jamais des inégalités scolaires, la profession avait besoin d'un petit remontant.

Le plein d'énergie

En ce sens, l'UDA a tenu toutes ses promesses et prodigué une bonne dose de vitamines aux enseignantes et enseignants éprouvé-es par ces derniers mois mais toujours debout. D'ailleurs, les conséquences de la pandémie sur le système éducatif ont été analysées à la loupe

par Cécile Berterreix, Cécile Brunon, Dominique Cau-Ba-reille, Frédéric Grimaud ou encore André Tricot.

La question des inégalités était aussi au centre des débats, avec une plénière confiée à Bernard Lahire pour qui « *les enfants sont bien inégalement entourés de capital culturel* ». Francis Vergne et Pierre Périer ont eux aussi longuement disserté sur les causes des inégalités et sur la manière d'y remédier. Une place particulière a été faite à la laïcité avec Jean-Louis Bianco et Nicolas Cadène qui entendent éclairer de façon dépassionnée les débats parfois houleux sur ce thème. Débats sur lesquels l'école est forcément interpellée. De la même manière, la sauvegarde de la planète a pris toute sa place. Luc Abbadie a souligné l'urgence et l'ampleur de l'actuelle catastrophe écologique mais aussi l'impératif de s'engager collectivement dans l'action pour l'éviter. C'est à Laurence De Cock que revenait la charge de clôturer cette UDA. En citant un des participants de cette 20^e édition : « *Faisons des UDA pour sortir de la torpeur qui nous assomme et des difficultés que nous traversons !* », elle concluait « *Il y a, durant ces trois jours, un moment où l'on se sent protégé des maux du dehors, des moments précieux dans nos carrières et dans nos vies* ».

FENÊTRES SUR COURS

supplément au N° 478
du 26 novembre 2021 /
Journal du syndicat national
unitaire des instituteurs,
professeurs des écoles et PEGC
128 boulevard Blanqui 75013 Paris,
tél. : 01 40 79 50 00, fsc@snuipp.fr

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION :

Régis Metzger **RÉDACTION :** Lilia Ben Hamouda, Mathilde Blanchard, Franck Brock, Guislaine David, Jean-Philippe Gadier, Laaldja Mahamdi, Arnaud Malaisé, Jacques Mucchielli, Emmanuelle Quémard, Nelly Rizzo, Virginie Solunto, Nicolas Wallet

CONCEPTION-RÉALISATION :

NAJApress / direction éditoriale : J. Matas, graphique : S. Shannon, M. Carrasco, V. Robbez-Masson

IMPRESSION :

SIEP Bois-le-Roi
RÉGIE PUBLICITÉ : Mistral Media,
22 rue Lafayette 75009 Paris,
tél. : 01 40 02 99 00

PRIX DU NUMÉRO :

1 euro
ABONNEMENT : 23 euros
ISSN 1241 0497 / CPPAP 0420 S
07284. Adhèrent du syndicat
de la presse sociale



TRIMAN



PEGC

10-32-2813



le salon européen de l'éducation



ENTRÉE GRATUITE

9H30 - 18H00 PARIS EXPO PORTE DE VERSAILLES

www.salon-education.com

EDUCATEC EDUCATICE

LE SALON DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

du mercredi 24 au vendredi 26 novembre 2021

Demande de badge gratuit sur www.educatec-educatice.com

LE SALON DE L'ORIENTATION DES JEUNES

du vendredi 26 au dimanche 28 novembre 2021

sommaire



30 Dossier Maternelle : une identité à préserver

Avec les interviews de Christophe Joigneaux, Véronique Boiron et Christine Passerieux

63 Dossier Inclusion qualitative, une urgence

Avec l'interview d'Alexandre Ployer

85 Entretien Bernard Lahire

« Inégalités devant le capital culturel »

7 L'état de l'école

En chiffres 7 / Salaires 9 / AESH 13 / Attractivité 14 / Bâtiments scolaires 15 / Direction 16 / Interview Guislaine David, co-secrétaire générale et porte-parole du SNUipp-FSU 17

38 Entretien Laurence De Cock

« Une école de l'émancipation »

67 Entretien Luc Abbadie

« Agir pour la planète »

88 Dossier Une école démocratique

Avec les interviews de Francis Vergne et Pierre Périer

APPRENTISSAGES

L'école du vivant / Alix Cosquer 18 / Conjuguer : une enquête sur le verbe / Patrice Gourdet 20 / L'école comme support géographique / Xavier Leroux 22

MÉTIER

Travail enseignant : chantier en cours 42 / Interview Nicolas Wallet, co-secrétaire général du SNUipp-FSU 56 / Partir du réel / Patrick Picard 58 / Coopérer pour apprendre / Yves Reuter 60

71 Dossier Éducation prioritaire : le ministère change le logiciel

Avec les interviews de Marc Douaire, Marc Babet

92 Grand entretien Jean-Louis Bianco

« La laïcité, ciment de la République »

25 Dossier Élèves, des corps en éducation

Avec les interviews de Nathalie Bonneton et Claire Pontais

44 Dossier École sous Covid : les PE maintiennent le cap

Avec les interviews de Cécile Berterreix, Cécile Brunon, Dominique Cau-Bareille, Frédéric Grimaud et André Tricot

SOCIÉTÉ

Table-ronde : de l'ambition pour l'éducation 76 / Genre : une attention quotidienne / Véronique Rouyer 80 / La laïcité, un principe à l'école / Nicolas Cadène 82 / Interview Arnaud Malaisé, co-secrétaire général du SNUipp-FSU 84

UN ÉVÉNEMENT DE



AVEC



Organisation : la Ligue de l'enseignement (SIREN 566 415) - Salon autorisé par arrêté du Préfet de la Région Île-de-France, Préfet de Paris N°2020-541 du 14 avril 2020 - IMP : OVA BUREAU PRINT FRES PARIS 594 499 625

CONTACTEZ VOTRE CINÉMA DE PROXIMITÉ POUR DES SÉANCES SCOLAIRES



À PARTIR DE 4 ANS

24
NOV



À PARTIR DE 8 ANS

19
JAN



À PARTIR DE 5 ANS

15
DÉC



LIVRETS PÉDAGOGIQUES
ET ACTIVITÉS MANUELLES

GEBEKA
FILMS

WWW.GEBEKAFILMS.COM



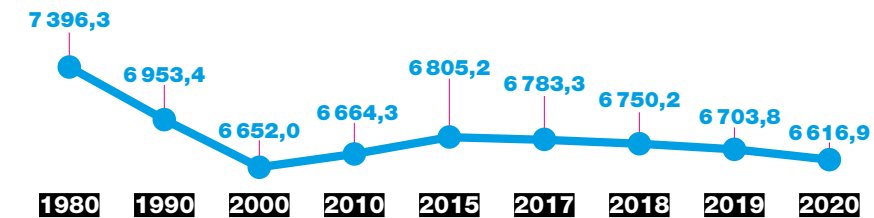
En chiffres

DÉMOGRAPHIE SCOLAIRE, UNE BAISSÉ LIMITÉE

Durant les 40 dernières années, le nombre d'élèves scolarisés en primaire a diminué, mais quoique visible, la baisse reste très relative. Cette baisse atteint 5,6 millions d'élèves scolarisés dans les écoles primaires publiques en 2020. Au XXI^e siècle, le pic démographique dans le secteur public est atteint en 2015 avec près de 5,9 millions d'élèves dont environ 2,25 millions en maternelle. Depuis, la baisse est constante, suivant les évolutions démographiques générales marquées par une baisse de la natalité. Entre 2019 et 2020, la chute des effectifs dans le premier degré public atteint plus de 55 000 élèves. Il est à noter que la mise en œuvre de l'instruction obligatoire à trois ans à la rentrée 2019 n'a pas permis d'atteindre 100% de scolarisation en PS qui, en 2020, régresse au niveau de 2017 à 96,7%.

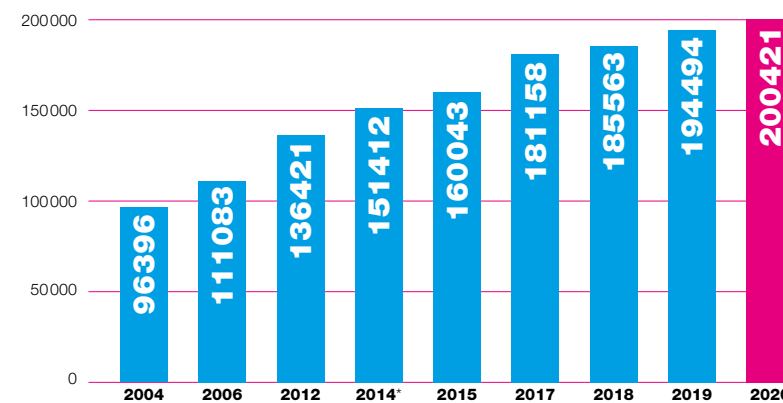
ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉLÈVES EN ÉLÉMENTAIRE DEPUIS 1980

1^{er} degré Éducation nationale, public privé confondus



DEUX FOIS PLUS D'ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP À L'ÉCOLE

Un peu plus de 96 000 en 2004, plus de 200 400 en 2020, le nombre d'enfants en situation de handicap à l'école primaire n'a cessé d'augmenter ces 15 dernières années. Une hausse constante prenant en compte les élèves accueillis en classe ordinaire et ceux relevant des ULIS. L'école publique prend plus que sa part en accueillant un peu plus de 90% de ces enfants.



*y compris Mayotte

TOUJOURS MOINS D'ÉCOLES

Le nombre d'écoles maternelles et élémentaires, publiques et privées, ne cesse de diminuer depuis 2010. Il est passé en dix ans de 53 798 (dont 48 522 dans le public et 5 276 dans le privé) à 49 965 (dont 44 262 dans le public et 5 703 dans le privé), soit 4 260 écoles ayant fermé leurs portes en une décennie. Tandis que le nombre d'écoles publiques a fortement diminué, celui des écoles privées a donc connu une courbe inverse. Selon le MEN, « la baisse s'explique par des fusions d'écoles, regroupements, absorptions, ou fermetures ». Ceci étant, de son côté, le nombre de classes a augmenté dans les deux secteurs depuis 2013 : 10 217 pour le public, 1 038 pour le privé.

30 854
C'EST LE NOMBRE D'ÉLÈVES ALLOPHONES ACCUEILLIS EN ÉLÉMENTAIRE DURANT L'ANNÉE SCOLAIRE 2018-2019, SOIT ENVIRON 5 000 DE PLUS QU'EN 2014-2015.

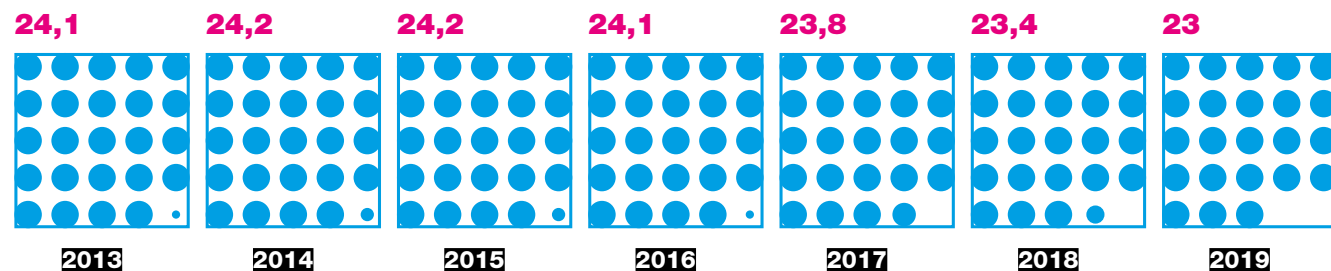
289
C'EST LE POURCENTAGE QUI REND COMPTE DE LA PROGRESSION DU NOMBRE D'ÉCOLES PRIVÉES HORS CONTRAT DE 2012 À 2020, QUI DÉPASSE DÉSORMAIS LE MILLIER D'ÉTABLISSEMENTS.

74
C'EST LE POURCENTAGE DES 200 421 ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS DANS UNE CLASSE ORDINAIRE.

Source
Les données citées sont issues de « Repères et références statistiques 2021 » publiés par la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale (DEPP).

LÉGÈRE DIMINUTION DU NOMBRE D'ÉLÈVES PAR CLASSE

Total y compris élèves ULIS



2 458

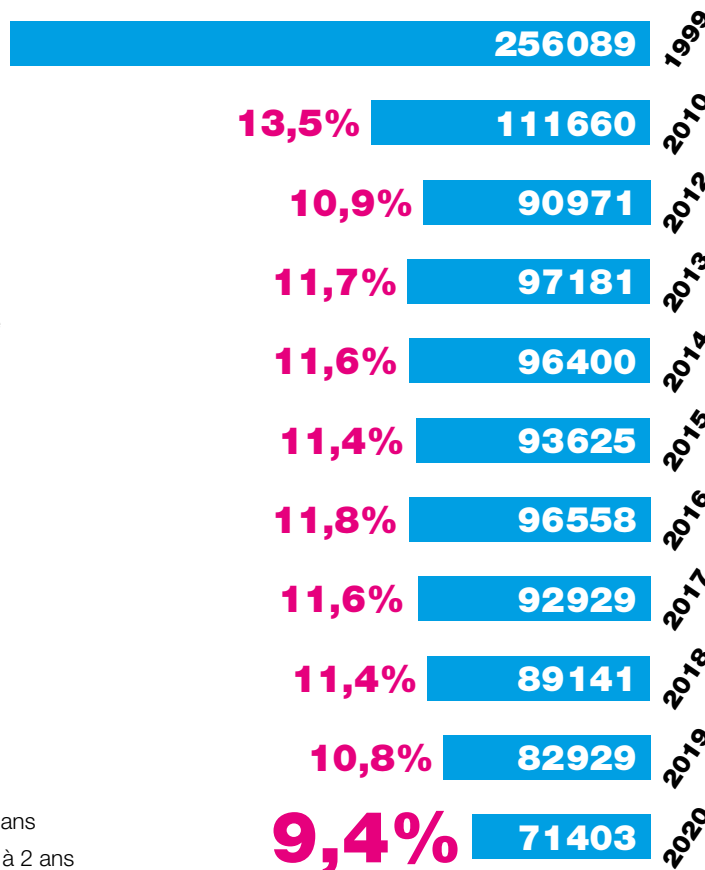
C'EST LE NOMBRE D'ÉCOLES PUBLIQUES CLASSÉES EN REP+. ELLES ACCUEILLENENT 457 100 ÉLÈVES, SOIT 8 % DE LA POPULATION SCOLAIRE. MAIS IL EXISTE DE GRANDES DIVERSITÉS ACADÉMIQUES. PAR EXEMPLE DANS L'ACADÉMIE DE CRÉTEIL, LA PART DES ÉLÈVES EN REP+ EST DE 9,9%, DE 15,7% À AIX-MARSEILLE OU ENCORE DE 12,5% DANS L'ACADÉMIE D'AMIENS ET DE 10,3% DANS CELLE DE LYON.

OUTRE-MER : EXPLOSION EN REP+

Dans les départements et régions d'outre-mer, la part des élèves scolarisés en REP+ atteint des sommets. Elle est en moyenne de 38,6%. Le département le plus concerné est sans

conteste la Guyane (95,7%), vient ensuite Mayotte (40,9%), la Réunion (27,3%) et la Martinique (16,1%). Le seul département où la part des élèves en REP+ est plus faible qu'en métropole est la Guadeloupe (4,6%).

34,6%



LA SCOLARISATION DES 2 ANS EN NET RECUL

Le nombre d'écoliers âgés de 2 ans recule fortement (-11 500 élèves à la rentrée 2020) en lien avec la baisse des naissances, mais aussi la baisse du taux de scolarisation : 9,4 % des enfants de 2 ans sont scolarisés dans un établissement français à la rentrée 2020, soit une baisse de 1,4 point. Entre 1999 et 2012, ce taux, qui s'élevait à 34,6 % (hors Mayotte), a été divisé par trois. Il s'est stabilisé entre 2012 et 2019 en oscillant autour de 11,5 % avant de diminuer nettement à la rentrée 2020.

■ Effectif d'élèves de 2 ans
■ Taux de scolarisation à 2 ans

4 189

C'EST LE NOMBRE D'ÉCOLES PUBLIQUES EN REP. ELLES ACCUEILLENENT 12,3 % DES ÉCOLIERS DU SECTEUR PUBLIC (699 300 ÉLÈVES). LA PART DES ÉCOLIERS EN REP EST INFÉRIEURE À 5% DANS CINQ ACADÉMIES (CLERMONT-FERRAND, POITIERS, NICE, BESANÇON ET TOULOUSE) ET SUPÉRIEURE À 20% DANS TROIS AUTRES (CRÉTEIL, PARIS ET CORSE).

Salaires, l'urgence d'un rattrapage



POUR UNE LOI PLURIANNUELLE

Le SNUipp-FSU rappelle que pour répondre structurellement à la question du pouvoir d'achat des personnels de l'Éducation Nationale, une loi de programmation pluriannuelle est nécessaire, avec une revalorisation des grilles indiciaires pour rattraper le retard de 600 euros mensuels au bout de 15 ans d'ancienneté avec la moyenne des pays de l'UE. Sans attendre, il faut décréter le doublement de l'ISAE et une prime d'équipement de 500 euros annuels.

Le ministre l'avait promis, l'année scolaire 2020-2021 devait être celle d'une augmentation historique des salaires des PE. En réalité, seules deux mesures ont été adoptées avec la création d'une prime informatique et d'une prime d'attractivité. Des primes en guise de hausse salariale, le ministère est bien loin du compte. Une première nécessité serait au moins de rattraper les standards européens. En France, selon le rapport 2021 de l'OCDE, un PE débute en gagnant 10,7% de moins que la moyenne européenne des salaires. Mais au fur et à mesure que le PE français avance dans sa carrière, l'écart finit par devenir abyssal, atteignant 22,9% après quinze années de métier.

Suite au Grenelle de l'éducation, des mesures de revalorisation salariales ont bien été adoptées en juillet dernier. Mais elles restent très insuffisantes pour réduire l'écart avec les pays européens. Elles ne font pas l'objet d'un plan pluriannuel qui permettrait un rattrapage progressif, mais surtout, elles ne concernent qu'une partie des personnels enseignants (58% d'entre eux) en 2022.

Ces augmentations, 28,5 euros nets mensuels pour les échelons de 5 à 9, ne permettent pas de répondre au gel quasi-continu du point d'indice depuis 2010 qui a abouti, conjugué aux

hausse des cotisations retraites, à une perte de pouvoir d'achat de près de 17%. En 2021, par rapport à 2010, c'est l'équivalent de deux mois de salaires qui ont été perdus par les enseignants. Les professeurs

des écoles ne bénéficient pas du même traitement que leurs homologues des autres fonctions publiques d'État. Le salaire moyen des cadres de la fonction publique hors enseignants est de 3 588 euros nets contre seulement 2 402 euros pour les professeurs des écoles. Une conséquence qui se lit dans les

statistiques de l'INSEE où, statutairement cadres de catégorie A, les PE restent classés parmi les professions intermédiaires de catégorie B. Par ailleurs, l'ambition affirmée par le ministère de rémunérer à la même hauteur les enseignantes et enseignants du premier et du second degré n'est

toujours pas atteinte. Cet écart s'explique principalement par un niveau de primes plus important dans le second degré (la part variable de l'ISOE qui n'existe pas pour l'ISAE et les heures supplémentaires en collège et lycée) et par la structuration du corps (moins de PE sont à la hors classe).

10
C'EST EN POURCENTAGE CE QUE LES FEMMES PE GAGNENT EN MOINS PAR RAPPORT AUX HOMMES PE.

37
C'EST EN POURCENTAGE LE SURPLUS DE MONTANT DES INDEMNITÉS TOUCHÉES PAR LES PE MASCULINS PAR RAPPORT À LEURS HOMOLOGUES FÉMININES.

METTRE EN PLACE L'ÉGALITÉ PROFESSIONNELLE

Le SNUipp-FSU estime que l'accord relatif à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes dans la fonction publique qui vise à réduire les inégalités salariales entre femmes et hommes doit être mis en place rapidement et de manière efficiente. Son déploiement au sein du ministère a pris du retard. La bonne volonté ne suffit pas, de réels moyens sont nécessaires. Des revendications portées depuis longtemps par le SNUipp-FSU aux plans national, académique et départemental à travers notamment la lutte contre les violences sexuelles et sexistes et les écarts salariaux.



Une collecte de fournitures pour agir et sensibiliser

La Rentrée Solidaire

avec les enfants du Liban

www.rentreesolidaire.org

@solidLaique
#RentréeSolidaire

Organisée avec :



Avec le soutien de :



Solidarité Laïque

www.solidarite-laique.org

© Solidarité Laïque / Frédéric Vielcanet

LE RETARD SCOLAIRE EN BAISSÉ MAIS TOUJOURS DE MANIÈRE INÉGALITAIRE

À la rentrée 2020, 809 100 élèves sont entrés en sixième (hors SEGPA et ULIS), dont 35 900 avec au moins un an de retard (4,4%). Les élèves arrivant en sixième avec deux ans de retard ou plus sont peu nombreux (0,1% des effectifs). À la rentrée 2005, le retard scolaire concernait 17,5% des effectifs. Les filles sont moins souvent en retard que les garçons (3,8%, contre 5,0%). Mais derrière les chiffres globaux se cachent de profondes inégalités. Ainsi, les enfants d'inactifs sont beaucoup plus fréquemment en retard scolaire que les enfants d'enseignants (10,2 %, contre 1,1 %), même si le recul du retard scolaire concerne tous les élèves, y compris les enfants d'inactifs (baisse de 2,2 points en un an). Mais c'est dans l'éducation prioritaire que le retard est particulièrement élevé. L'origine sociale est un marqueur particulièrement prégnant. Parmi les élèves scolarisés à la rentrée 2019 dans une école publique appartenant à un réseau d'éducation prioritaire REP ou REP+, donc situées dans un quartier

prioritaire, 7,8 % sont en retard en sixième, contre 3,8% des élèves issus d'une école publique en dehors de ces réseaux. Reste que ces chiffres interrogent car ils résultent presque exclusivement des redoublements de classe que la loi de refondation de l'école de 2013 avait interdit sauf cas particuliers. De nombreuses études montrent, en effet, que doubler une classe ne permet pas aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats dans la suite de leur cursus. Il s'agissait donc de substituer au redoublement des pratiques pédagogiques innovantes. À son arrivée rue de Grenelle, Jean-Michel

Blanquer a rétabli la possibilité de procéder à des redoublements.

ÉVALUATIONS STANDARDISÉES : DE MOINS BONS RÉSULTATS

La crise sanitaire et l'enseignement en distanciel peuvent-ils à eux seuls expliquer le phénomène ? Toujours est-il que les résultats nationaux des tests standardisés en début de CP étaient moins bons en 2020 qu'en 2018 dans la quasi-totalité des compétences testées. Seule exception, « placer un nombre sur une ligne numérique » où le taux de réussite est passé de 44% à 46,8% en trois

ans, ce qui n'est quand même pas faramineux. La pertinence de ces tests et surtout la période pour les faire passer, le début d'année scolaire pour la première save, restent très discutables.

MATHS : UN MAL FRANÇAIS

Les résultats de l'étude CEDRE conduite en 2019 montrent que le niveau des élèves en fin d'école primaire a diminué. Alors qu'entre 2008 et 2014, le score moyen était resté stable, il a baissé de 17 points en 2019

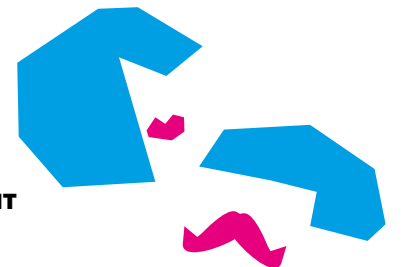
pour atteindre 232 points. Les effectifs des groupes obtenant les résultats les plus faibles augmentent : 54,4 % des élèves en 2019 contre 42,4 % en 2014. À l'inverse, la proportion d'élèves dans les groupes les plus performants diminue : 20,2 % en 2019 contre 29,0 % en 2014. Mais une observation plus détaillée des résultats montre aussi que les inégalités en termes de réussite se creusent. L'écart de score entre les écoles les moins favorisées et les plus favorisées socialement a fortement augmenté entre 2014 et 2019. Il passe de 35 à 50 points.

160,5

C'ÉTAIT EN MILLIARDS LE MONTANT GLOBAL DE LA DÉPENSE INTÉRIEURE D'ÉDUCATION EN 2019. LE MINISTÈRE OBSERVE QUE CELA REPRÉSENTE UNE HAUSSE MOYENNE DE 1,8% PAR AN DEPUIS 1980 ET ÉQUIVAUT À LA CROISSANCE DU PIB SUR 40 ANS. MAIS SI ON PREND EN COMPTE UNE PÉRIODE PLUS RÉCENTE, ON SE REND COMPTE QU'EN FAIT LA PART DE LA DÉPENSE INTÉRIEURE D'ÉDUCATION EST PASSÉE DE 7,7% EN 1996 À 6,6% EN 2020. ENTRE 2018 ET 2019, ELLE A BAISSÉ DE 6,7% À 6,6%. PAR AILLEURS, SELON L'OCDE, LES DÉPENSES D'ÉDUCATION EN FRANCE SONT INFÉRIEURES DE 15% À LA MOYENNE DES PAYS MEMBRES DE L'ORGANISATION.

1,2

C'ÉTAIT EN MILLION LE NOMBRE DE PERSONNEL DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE EN 2020-2021. LE NOMBRE D'ENSEIGNANT.ES RESTE PRÉPONDÉRANT : 726800 DANS LE PUBLIC ET 142 500 DANS LE PRIVÉ SOUS CONTRAT. DANS LE PUBLIC, CELA REPRÉSENTE SUR DIX ANS UNE HAUSSE DE 2,2%. PAR AILLEURS, LES AESH REPRÉSENTENT 74 835 ÉQUIVALENTS TEMPS PLEIN AU BUDGET 2021.



LA PLACE DES FEMMES À L'ÉCOLE

Dans les écoles publiques, 85,2 % des enseignants sont des enseignantes. Cette proportion n'est que de 58,4% dans le second degré. Les femmes sont nettement plus nombreuses que les hommes à occuper des postes à temps partiel : 11,9% pour les premières contre 4,1% pour les seconds. À l'inverse, alors qu'ils représentent moins de 15% du corps des PE, les hommes occupent 45,7% des directions d'école. Par ailleurs, 77,8% des personnels relevant de missions non enseignantes à l'école sont aussi des femmes.

44

C'EST L'ÂGE MOYEN DES ENSEIGNANT.ES EN FRANCE.

Oui Recycle : un dispositif de recyclage solidaire

Oui Recycle, est un projet environnemental et solidaire, né de l'association Jeunesse Au Plein Air. En partenariat avec Recup'cartouches, JPA collecte des cartouches d'encre au sein des classes dans les établissements scolaires. Cette collecte permet à **JPA de financer des séjours en colo pour les jeunes qui ne peuvent pas partir !**

UNE OPÉRATION DE RECYCLAGE SOLIDAIRE

Ce projet est ouvert aux écoles, centres de loisirs, mairies mais aussi aux entreprises et particuliers. C'est simple, pour vous inscrire rendez-vous sur www.ouirecycle.org. Vous commanderez un collecteur disposant d'une capacité de 50 cartouches environ. Lorsque le collecteur est plein, il suffit de le signaler sur le site www.ouirecycle.org. La commande et les renvois sont totalement gratuits !



OUTIL PÉDAGOGIQUE

Oui Recycle, c'est aussi des supports pédagogiques à destination des enseignants ainsi que des interventions dans les écoles auprès des jeunes. Grâce à ces actions, les enfants adopteront la bonne attitude afin de préserver l'environnement !

Inclure les AESH dans la fonction publique

Les accompagnant·es des élèves en situation de handicap (AESH) sont recruté·es dans les écoles et les établissements pour exercer des fonctions d'aide à l'inclusion scolaire de 400 000 élèves en situation de handicap. 93 % des AESH sont des femmes et représentent aujourd'hui plus d'un personnel sur 10 à l'Éducation nationale.

Depuis la rentrée 2019, la mise en place des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) a considérablement dégradé les conditions d'exercice du métier. Cette transformation des missions est subie par les AESH. Jusqu'alors majoritairement affecté·es auprès d'un ou deux élèves, les accompagnantes sont désormais appelé·es à multiplier les accompagnements d'élèves et à intervenir dans plusieurs écoles. Cela introduit de la flexibilité et de la précarité pour les agent·es au détriment de la qualité de l'accompagnement des élèves.

Question salaire, pour une quotité travaillée de 62%, équivalant aux 24 heures hebdomadaires du temps scolaire, les accompagnant·es des élèves en situation de handicap perçoivent une rémunération de 795 € net à la signature du CDD alors que la rémunération maximum, au dernier échelon, s'élève à 1 014 € net. 219 € net supplémentaires pour toute une « carrière » au service des élèves en situation de handicap !



Des chiffres qui en disent long sur la nécessité de revaloriser le salaire et le métier des AESH. Suite aux mobilisations, elles bénéficient d'une nouvelle grille de rémunérations depuis le 1^{er} septembre 2021. Mais avec un indice minimum fixé à 341, celle-ci est sans cesse dépassée par la hausse du SMIC. La grève du 19 octobre 2021 a permis de rappeler haut et fort

les revendications de ces personnels. Pour le SNUipp-FSU, un nouveau corps de catégorie B de la fonction publique doit être créé pour reconnaître leurs missions. Il doit s'accompagner d'un meilleur salaire, de l'assurance d'un temps complet, de réelles perspectives de déroulement de carrière, d'une formation professionnelle avec la

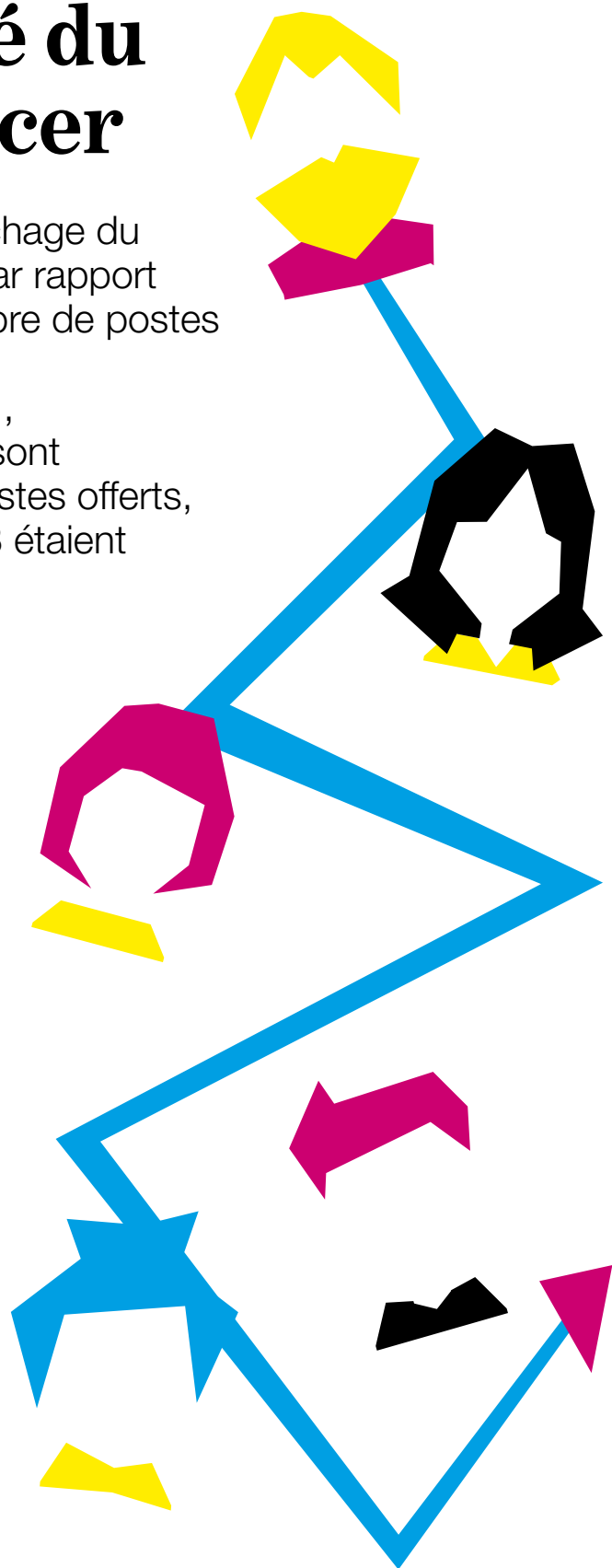
garantie de meilleures conditions de travail. C'est la base indispensable à la reconnaissance d'un véritable métier. Les AESH doivent être considérées et pouvoir vivre décemment de leur métier. Derrière leur condition, c'est aussi la question des moyens consacrés à l'inclusion des élèves en situation de handicap qui est posée.

Une attractivité du métier à renforcer

Depuis 2012, on observe un décrochage du nombre de présents au concours par rapport au nombre de postes. Ainsi, à nombre de postes équivalent, le nombre de présents a considérablement diminué. En 2001, 47 244 candidates et candidats se sont présentés au CRPE pour 10 996 postes offerts, alors qu'en 2019, seulement 32 303 étaient présents pour 10 493 postes.

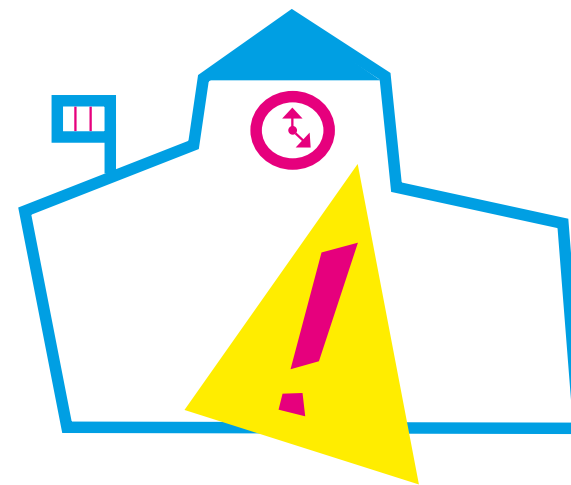
Pour le SNUipp-FSU, cette crise des vocations n'est pas due au hasard. Les variations parfois importantes du nombre de postes proposés sous les différents gouvernements, l'augmentation du niveau de recrutement sans qu'aucune politique ambitieuse d'accès aux études supérieures (véritables pré-recrutements, aides sociales) n'ait été mise en place, la dégradation des conditions d'entrée et d'exercice du métier, un niveau de rémunération parmi les plus faibles des pays de l'OCDE, la dégradation des droits des personnels enseignants (limitation des droits à mutation, d'accès au temps partiel, à la formation) : tous ces éléments semblent se conjuguer pour dissuader les jeunes d'entrer dans le métier.

Pour le SNUipp-FSU, la crise peut être résolue, à condition d'une politique de recrutement ambitieuse et stable. Pré-recruter dès la L1 garantirait un vivier suffisant, sécuriserait les parcours des étudiantes et étudiants et démocratiserait l'accès au métier enseignant. Massifs et sans contrepartie d'exercice en responsabilité, ces pré-recrutements doivent ouvrir les droits à la retraite et garantir une rémunération suffisante. Les conditions d'encadrement et de formation doivent permettre à la fois la poursuite des études et la préparation du concours, pourvu d'un nombre de postes calibré à hauteur des besoins.



Bâtiments scolaires : pour un plan d'urgence

Un des effets inattendus de la crise sanitaire aura été de révéler la vétusté de la conception du bâti scolaire en France.



Dans l'impossibilité de pousser les murs, les écoles, quand elles ont rouvert leurs portes après le confinement, ont dû réduire le nombre d'élèves accueillis dans les classes ou dans les restaurants scolaires, réorganiser les temps de récréation pour maintenir la distanciation physique nécessaire entre les élèves. N'ayant quasiment pas évolué depuis Jules Ferry, l'organisation de l'espace scolaire apparaît aujourd'hui en profond décalage avec les exigences pédagogiques, sanitaires et climatiques auxquelles sont confrontés les PE et leurs élèves.

Ces exigences résultent de multiples enjeux comme l'intégration du numérique dans les classes, l'inclusion d'élèves à besoins

éducatifs particuliers ou victimes de handicaps moteurs, la mise en oeuvre d'autres formes spatiales que le face-à-face entre le PE et sa classe. À ces enjeux pédagogiques s'ajoutent ceux liés aux conditions de travail et d'accueil des élèves en cette période de bouleversement climatique. Dans un contexte de prise de conscience des inégalités entre filles et garçons, la cour de récréation doit elle aussi être repensée d'un point de vue spatial, tenant compte du partage de l'espace et encourageant la mixité des activités et des jeux récréatifs.

SELON QUE TU HABITES UNE COMMUNE RICHE OU PAUVRE

Mais identifier ces enjeux ne permet pas d'y

répondre d'un coup de baguette magique. Le bâti scolaire relève de la compétence des communes ou des intercommunalités. La capacité d'investissement des villes constitue un élément clé pour construire et entretenir les bâtiments scolaires, la volonté des élus en matière de politique éducative joue également un rôle essentiel. Voilà de quoi expliquer les grandes disparités existant entre collectivités, mais parfois aussi au sein d'un même territoire communal. La situation des écoles marseillaises est emblématique de la démission du pouvoir politique local durant les quatre derniers mandats municipaux (lire Fsc 478). C'est pourquoi le SNUipp-FSU propose d'adosser les programmes de construction et de rénovation à un financement national avec la mise en place d'un cahier des charges minimal. Car les bâtiments scolaires français offrent aux élèves et aux enseignants une organisation peu favorable à la mise en oeuvre d'autres pratiques pédagogiques.

« Résumer la fonction de l'école à des apprentissages purement scolaires est une vision réductrice. Il y a les apprentissages formels, mais aussi le corps, les sens, le développement artistique, le vivre ensemble », soulignait l'universitaire Pascal Clerc (lire Fsc 476). Il est certain qu'on ne peut en tirer de généralités. Sur le terrain, certaines initiatives ont conduit à de belles réussites en termes d'architecture scolaire. Ces réussites s'appuient le plus souvent sur une démarche participative avec, en amont de la construction d'une école, une consultation de la communauté éducative tout entière : élus, personnels enseignants et scolaires, parents d'élèves et même élèves. Malheureusement ces initiatives restent peu nombreuses, constituant presque des exceptions confirmant la règle. « N'y a-t-il pas urgence après la crise sanitaire et les épisodes de chaleur à répétition à investir massivement dans ces lieux de vie afin qu'ils soient complètement « sécurisés » et adaptés aux apprentissages ? », interroge le SNUipp-FSU.

Direction d'école : des attentes toujours insatisfaites

Proposition de loi Rilhac, conclusions du Grenelle de l'éducation et annonces présidentielles à Marseille marquent la volonté gouvernementale de modifier le statut des directrices et directeurs d'école. L'attribution d'une « autorité fonctionnelle » prépare à la hiérarchisation de la fonction, voire à l'exercice de missions de ressources humaines. Pour le SNUipp-FSU, directrices et directeurs ont surtout besoin de temps et d'aide administrative.

La crise sanitaire a intensifié et complexifié tâches et missions de la direction d'école. Directrices et directeurs sont empêchés de se consacrer au cœur de leurs missions dont l'animation de l'équipe pédagogique, la relation aux familles, le suivi de scolarité des élèves. Cette détérioration légitime plus que jamais les demandes du SNUipp-FSU d'augmentation des décharges, d'allègement et de simplification des tâches et de mise à disposition d'une aide administrative.

DÉRÉGULATION DU FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE

Le ministère préfère, quant à lui, engager une marche forcée vers la hiérarchisation au sein de l'école. L'adoption de la loi Rilhac confirme la promulgation d'une « autorité fonctionnelle ». À la suite du Grenelle, le ministère s'est empressé

de décliner des propositions qui pourraient en dessiner les contours : voix prépondérante lors des différents conseils, attribution de missions spécifiques rétribuées aux PE répondant à un besoin local, association au mouvement intra-départemental sur les postes à profil ou interventions dans les entretiens de carrière en portant un avis sur l'implication des PE au fonctionnement de l'école... Avant l'été, le ministère avait même poussé un pion plus loin vers la division des équipes pédagogiques en envisageant la mise en place d'un « statut d'emploi fonctionnel pour les directrices et directeurs totalement déchargés ». Pour l'instant, cette proposition reste en suspens... conséquence du rejet unanime dont elle a

fait l'objet de la part des organisations syndicales.

VERS UNE DIRECTION DES RESSOURCES HUMAINES

Une opposition déterminée de la profession et des syndicats, c'est également le sort réservé aux annonces présidentielles de Marseille. Alors que la communauté éducative phocéenne attend un engagement ferme de l'État en faveur du bâti scolaire, Emmanuel Macron instaure le recrutement des équipes par les directions dans 50 écoles. Loin de renforcer la lutte contre les inégalités scolaires, cette expérimentation ne pourrait qu'isoler

d'avantage directeurs et directrices dans la prise de décisions, tout en mettant en péril le fonctionnement de l'école républicaine. À la reprise des discussions à l'automne, le ministère s'obstine à considérer le service civique, comble de la précarité, comme l'avenir d'une aide administrative rendue incertaine par la loi Rilhac et à laquelle aucun moyen budgétaire n'est consacré. Sur le front des décharges, les bougés positifs de la rentrée 2021 n'ont concerné qu'une minorité d'école. Sous

la pression syndicale, différents scénarios d'amélioration des décharges sont sur la table pour 2022. Leur portée reste insuffisante et aucun engagement pluri-annuel ne garantit qu'ils soient abondés par la suite. Pour le SNUipp-FSU, sortir la direction d'école de l'impasse nécessite plus que jamais d'y consacrer les moyens qu'elle mérite.

UN ÉCHELON HIÉRARCHIQUE, SANS EFFET SUR LES INÉGALITÉS SCOLAIRES

Le recrutement de l'équipe pédagogique par les directions peut-il être un levier de réduction des inégalités scolaires ? L'évolution du système éducatif suédois suggère que la dérégulation de la nomination des enseignant-es aboutit à la mise en concurrence des écoles. *In fine*, celle-ci a creusé les écarts et entraîné le recul notable des résultats de la Suède aux évaluations PISA de 2015. Renforcer le collectif de travail semble plutôt le pari gagnant. Par exemple, les études consacrées au dispositif « Plus de maîtres que de classes » montre ses effets positifs sur la transformation des pratiques enseignantes et la réussite des élèves. Pour le SNUipp-FSU, il doit être réintroduit puis généralisé.

11
C'EST LE POURCENTAGE DE PERSONNELS DES ÉCOLES CONSIDÉRANT SPONTANÉMENT LA CRÉATION D'UN « VÉRITABLE STATUT DE DIRECTEUR D'ÉTABLISSEMENT » COMME UNE PISTE D'AMÉLIORATION DES CONDITIONS D'EXERCICE DE LA DIRECTION, SELON LA CONSULTATION MINISTÉRIELLE DE DÉCEMBRE 2019.



“Les PE ont besoin de soutien et de reconnaissance”

DE QUOI LES ENSEIGNANT-ES SOUFFRENT-ILS LE PLUS ? D'UN MANQUE DE MOYENS, DE RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE, DE REVALORISATION SALARIALE ?

GUISLAINE DAVID : La crise sanitaire a mis la profession en difficulté. Les enseignantes et enseignants ont besoin de soutien et de reconnaissance. Une reconnaissance de leur ministre qui ne vient pas. Les PE sont également désabusés par les réformes et les injonctions ministérielles. Ils ont de moins en moins de pouvoir d'agir et cela pèse sur la pratique au quotidien. Jean-Michel Blanquer, omniprésent dans les médias, est un ministre hors-sol qui agit sans prise en compte du réel. Il déroule sa politique sans prendre en compte l'avis des professionnels de terrain. Il exerce un autoritarisme qui se ressent dans les écoles, en particulier lors de la crise sanitaire. Les décisions prises par le ministre en matière de protocole sanitaire, par exemple, ont été annoncées dans les médias et les personnels enseignants ont été mis devant le fait accompli. Ils se sont sentis très seuls face aux parents et aux élus, n'ayant parfois aucune réponse à apporter. En outre, le manque de moyens dans les écoles s'est accru se traduisant notamment au niveau des effectifs par classe et de la lutte contre les inégalités scolaires. La question de l'inclusion des enfants en situation de handicap est à ce titre préoccupante pour les élèves, les PE et les AESH. Sur le plan salarial, la « revalorisation historique » tant attendue n'est pas au rendez-vous.

LE SNUIPP-FSU EST OPPOSÉ À LA PROPOSITION DE LOI RILHAC SUR LA DIRECTION D'ÉCOLE, QU'EST-CE QUI VOUS DÉRANGE DANS LE

NOUVEAU FONCTIONNEMENT VOU-LU PAR LE MINISTÈRE ?

G. D. : Le fonctionnement actuel de l'école remonte au début du XX^e siècle. Le directeur et la directrice ont toujours été un enseignant et une enseignante parmi les pairs sans volonté de rapport hiérarchique sur l'équipe pédagogique. Aujourd'hui, ils et elles manquent de temps et d'aide administrative pour exercer leurs différentes missions et s'éloignent ainsi de leur mission première qui est l'animation de l'équipe pédagogique. Le caractère collectif de la prise de décision est propre à l'école primaire. Avec la proposition de loi Rilhac, il s'agit d'introduire une délégation de compétences et une autorité fonctionnelle dont la profession ne veut pas. Par le passé, plusieurs tentatives similaires ont échoué mais, là, nous savons que c'est depuis toujours le projet de ce ministre que d'instaurer une autorité hiérarchique. Nous ne pouvons qu'être inquiets.

EN CETTE FIN DE MANDATURE, QUELLES TRACES AURA LAISSÉ LE MINISTRE DANS L'ÉDUCATION NATIONALE ?

G. D. : En quatre ans, Jean-Michel Blanquer a malmené l'école publique en conduisant une politique désastreuse avec un certain nombre de mesures dont la loi pour une école de la confiance, l'ajustement des programmes, la proposition de loi Rilhac et les guides prescriptifs et injonctifs... Par ailleurs, il n'a sur-



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

tout pas répondu à la question des inégalités, bien au contraire. Il va falloir reconstruire après une telle politique. L'école a véritablement besoin de moyens pour faire réussir tous les élèves et notamment ceux qui ont souffert de la crise sanitaire. Pour cela, il faut faire une pause dans les réformes, alléger les effectifs de toutes les classes, recréer des postes de « Plus de maître que de classe », renforcer les RASED... Avec la profession, le SNUipp-FSU travaille à une école plus juste dans une société durable.

EN QUOI L'UDA PERMET-ELLE AUX ENSEIGNANT-ES DE PRENDRE DU REcul PAR RAPPORT À LEURS PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ?

G. D. : L'UDA permet aux enseignants de prendre le temps de réfléchir sur de nombreux sujets pédagogiques et sur le métier. Un temps dont ils ne disposent plus au quotidien, surtout depuis ces deux dernières années. Et cela leur a considérablement manqué. Durant ces trois jours, chacun et chacune trouve des éléments pour faire évoluer sa pratique en pédagogie mais également pour aiguïser son regard sur le monde et son évolution. Les différentes thématiques abordées durant trois jours leur permettent aussi de prendre du recul sur les débats et réformes qui ont trait à l'enseignement. Ils et elles prennent enfin le temps pour écouter et échanger avec les chercheurs et chercheuses mais aussi entre collègues. Cela les nourrit intellectuellement et professionnellement, ils partent de l'UDA regonflés à bloc avec des perspectives.

PROPOS RECUEILLIS PAR EMMANUELLE QUÉMARD

À l'école du vivant

Des études récentes convergent pour dessiner le portrait d'une enfance française, de plus en plus coupée de la nature : quatre enfants sur dix ne jouent jamais dehors pendant la semaine, tandis que 25 % des 8-12 ans ignorent que les frites viennent des pommes de terre... Les bienfaits de contacts répétés avec la nature sont tout aussi documentés : meilleure santé mentale et physique, confiance en soi, autonomie et même réussite scolaire. Dynamiques locales et synergies école/université participent d'un nouvel élan porté par les professeur·es d'école dont celui de faire classe en pleine nature.



QUAND LA FAC FAIT L'ÉCOLE BUISSONNIÈRE. « Faire vivre l'université auprès d'enfants qui ne l'ont pas forcément en ligne de mire, permettre aux PE de renouer avec leur passé universitaire », tel est le double objectif du dispositif « Uni-verslaCité » coordonné par Thierry Noell à Montpellier. Depuis 2009, une collaboration inédite entre enseignant·es et étudiant·es montpelliérain·es se déploie dans les quartiers prioritaires de la capitale héraultaise. Si les PE conservent la responsabilité de la progression pédagogique, les étudiant·es « se font les ambassadeurs de l'université » auprès des élèves de La Paillade, de la Mosson ou du Petit Bard-Cévennes. Les collaborations écoles/université se nouent autour de projets essentiellement scientifiques, en résonance avec les recherches en cours. Des écoles par-

ticipent ainsi à la diffusion d'un questionnaire destiné à relever les conceptions initiales des enfants sur leur rapport à la nature et leurs vœux d'aménagement de la cour. « Avec de réelles surprises car il y en a qui préféreraient un McDo ou un terrain de foot grandeur nature ! ». Une bonne matière pour interroger le rapport au vivant et « notre place en tant qu'humain, un peu anthropocentrée ». Le travail d'analyse réalisé par Alix Cosquer (lire ci-contre) fait l'objet d'une restitution aux équipes pédagogiques. Universitaires et équipes pédagogiques travaillent alors de concert à impliquer les collectivités territoriales dans la transformation des écoles. Des dynamiques partenariales pour le plus grand bénéfice des élèves de l'école Julie Daubié où potager, hôtel à insectes et poulailler permettent de vivre à l'école la reconexion au vivant.

éclairage

© Millerand/NAJA

INTERVIEW

“Penser l'accompagnement”



© Millerand/NAJA

COMMENT CARACTÉRISER LA DÉCONNEXION À LA NATURE, EN PARTICULIER POUR LES ENFANTS ?

ALIX COSQUER : La déconnexion à la nature prend la forme d'un éloignement à la fois physique et psychique d'avec le vivant. L'éloignement physique est généré par nos modes de vie contemporains, aux environnements artificialisés. On passe plus de temps à l'intérieur, avec des contacts restreints avec une nature de moins en moins complexe et variée. Cette dimension physique est en inter-relation avec la psychologie. Quand on se trouve moins confronté à la nature, l'importance qu'on lui accorde diminue dans le champ des représentations et des valeurs. Coupés de la nature, les enfants s'y intéressent moins. Dans un contexte de recul de la biodiversité et de progression de modes de vie en intérieur ou en immersion avec le virtuel, les jeunes générations sont encore plus exposées à des relations appauvries avec le vivant non humain.

COMMENT L'ÉCOLE PEUT-ELLE PARTICIPER À LA RECONNEXION À LA NATURE ?

A.C. : Le cadre institutionnel de l'école est intéressant car il permet de dépasser des dynamiques limitées à la sphère individuelle. La mise en contact physique concrète avec des éléments de nature, voire l'immersion dans des espaces naturels est indispensable. Il faut également penser l'accompagnement. Il ne suffit pas de mettre les enfants en situation dans une forêt pour qu'il se passe forcément quelque chose. Des dispositifs comme les « aires éducatives », marines ou terrestres, permettent de mettre les élèves en relation avec un espace de proximité dont ils ont la charge au cours d'une année. Les élèves y sont engagés dans des projets de découverte mais aussi de protection du vivant. L'enchaînement réitéré d'observations inscrites dans la durée produit bien plus d'effets

qu'une occasion unique. En quartier urbain populaire, on peut aussi travailler à la végétalisation des cours d'école. Sachant que ce qui compte au final n'est pas tant de renforcer la biodiversité dans l'espace scolaire mais bien d'augmenter les interactions entre enfants et nature.

POUR CE FAIRE, QUELS OBSTACLES DOIVENT SURMONTER LES PE ?

A.C. : Les obstacles sont multiples mais surmontables. Ils peuvent être budgétaires quand les espaces ne sont pas proches de l'école et nécessitent un transport, à négocier avec les collectivités territoriales. Les parents peuvent formuler des craintes concernant la sécurité. Mais on peut y travailler de manière collaborative pour les lever progressivement. Les connaissances concernant les bénéfices en termes de développement et d'apprentissages sont parfois peu diffusées. Malgré de fortes envies, des enseignants peuvent ne pas se sentir capables de mener leur classe en extérieur parce cela implique un décalage avec les pratiques usuelles. C'est donc une question de formations, qui se développent dans de nombreux territoires. Les représentations des enfants peuvent également constituer un obs-

“Les relations au vivant participent de la restauration d'une attention psychique et d'une baisse du niveau de stress qui permettent de mieux se concentrer et donc de mieux apprendre”

tacle. Dans une recherche menée sur des projets de transformation des cours d'école, les réponses des élèves montrent des différences d'expression sur le bien-être à l'école en faveur d'une école végétalisée par rapport à une autre, très artificialisée. Mais sans que la question de la présence de nature ne soit explicite chez les enfants. Quand on leur demande ce qui leur fait du bien, ils n'identifient pas la nature comme une source de bien-être, davantage associé à des dispositifs ludiques et sportifs ou des pratiques sociales et de consommation. Ce décalage peut constituer un obstacle à prendre en compte, à travailler avec les enfants.

QUELS BÉNÉFICES POUR LES ÉLÈVES ET LES PE ?

A.C. : Sur le terrain pédagogique, les relations au vivant participent de la restauration d'une attention psychique et d'une baisse du niveau de stress qui permettent de mieux se concentrer et donc de mieux apprendre. Les pratiques physiques produisent des effets bénéfiques sur la santé, en diminuant les risques liés à la sédentarité. Des bénéfices sociaux émergent avec davantage de collaboration entre enfants. La multiplication d'expériences avec le vivant peut être mutuellement bénéfique pour humains et vivant non humain. Elle génère des attitudes et des comportements favorables à l'environnement qui perdurent à l'âge adulte. Les pratiques et postures enseignantes évoluent également vers des approches moins directives qui « laissent venir » les questionnements de l'enfant. Ces transformations soulèvent des questions générales de métier : comment faire participer et impliquer l'élève, le faire devenir acteur de ses apprentissages ?

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCK BROCK

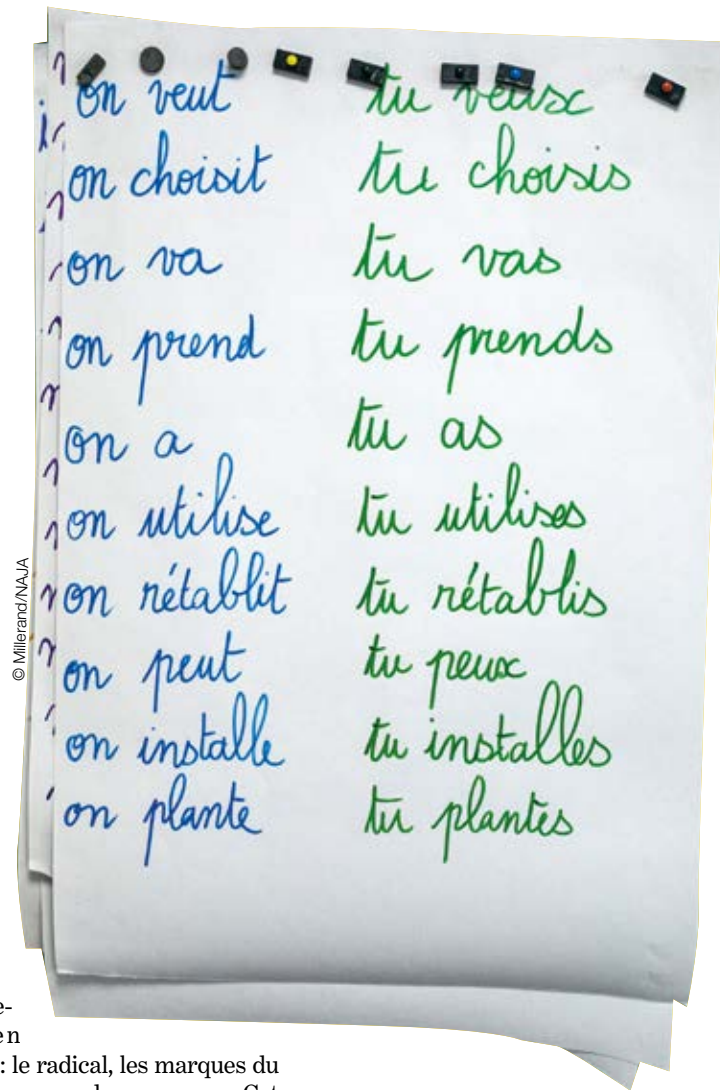
BIO
Alix Cosquer est chercheuse en psychologie environnementale au Centre d'Écologie Fonctionnelle et Evolutive (CEFE) à Montpellier. En 2021, elle a publié *Le lien naturel, pour une reconexion au vivant* aux éditions Le Pommier et *La sylvothérapie* dans la collection « Que sais-je ? » aux PUF.

Conjuguer : une enquête sur le verbe

Travailler la grammaire, pour Pauline Laborde, professeure des écoles et PEMF à l'école classée REP Jules Verne de Viry-Chatillon (Essonne), c'est une affaire d'enquête. Rechercher, observer, classer, telles sont les actions dans lesquelles elle embarque ses élèves pour une étude réflexive de la langue.

Avec ses 22 élèves de CM2, Pauline Laborde consacre les trois premières semaines de l'année à l'appropriation d'un corpus de textes narratifs, poétiques ou informatifs, préalablement sélectionnés pour contenir des verbes conjugués à toutes les personnes. Les élèves doivent y rechercher des verbes conjugués puis les classer dans un tableau avec un axe temporel représentant le moment de l'action présente, passée ou future, introduisant ici un premier critère de conjugaison. Dans un deuxième axe du tableau, les différents types de personnes sont indiqués. « À partir de là, on va prendre tous les verbes recensés et regarder comment fonctionnent les verbes conjugués en français quel que soit le temps », explique-t-elle. Les élèves effectuent ensuite un travail de classement. Les marques de temps seront travaillées ultérieurement.

nible dans la classe, mobilisable de façon décloisonnée dans toutes les disciplines au gré des besoins et en trois parties : le radical, les marques du temps et les marques des personnes. Cet outil permet une manipulation au sens propre du terme par les élèves. « La conjugaison », pour Pauline Laborde, « c'est une véritable enquête sur le verbe, faite d'indices à repérer. « Où est ce que je me situe à l'échelle du temps ? » et « qui suis-je ? » sont les deux questions fondamentales à se poser. Je ne parle des groupes qu'en fin d'année avec mes CM2, parce qu'ils en entendront parler et qu'ils doivent connaître cette terminologie qu'au collège ».



© Millerand/NAJA

INTERVIEW

“Recentrer sur des notions noyau”

QUELLE EST LA RÉALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE DANS LA CLASSE ?

PATRICE GOURDET : C'est très compliqué d'appréhender la réalité des classes. On ne dispose que de faisceaux de données pour percevoir l'articulation entre les savoirs déclarés, les savoirs à enseigner et les savoirs appris. Cependant, la recherche REAlang se donne comme objectif de comprendre la réalité de l'enseignement/apprentissage de la langue. À partir de l'évaluation de l'évolution de performances d'élèves en CE2, CM1 et CM2 autour de deux notions grammaticales centrales que sont le verbe et l'adjectif, nous tentons de repérer des classes efficaces pour ensuite aller observer les pratiques pédagogiques. Très souvent, les collègues passent beaucoup de temps à enseigner la langue en tant qu'objet et souvent de manière cloisonnée la grammaire, l'orthographe, la conjugaison. Mais c'est une stratégie chronophage qui laisse souvent les enseignants et enseignantes sur un sentiment d'insatisfaction au regard du temps passé et des acquis des élèves.

LES PROGRAMMES ACTUELS TIENNENT-ILS COMPTE DES APports SCIENTIFIQUES ?

P.G. : Ce ministère affirme appuyer ses décisions sur les apports de la science avec la caution d'un Conseil scientifique dominé par des approches issues des sciences cognitives. Les programmes seraient donc en appui sur des études scientifiques, or pour l'étude de la langue, ces apports sont faibles. Pourtant, de façon dogmatique, le ministère essaie de nous dire ce que seraient les « bonnes » et « mauvaises » pratiques. Les programmes de 2015, résultats de deux années de travail avec l'appui d'apports, en français, de plus de 25 chercheuses et chercheurs, ont été réajustés en 6 mois ! Le terme de « prédicat » a été notamment une des cibles de ce réajus-

tement alors que depuis un siècle, on répète que le verbe est un problème car c'est le même mot qui est utilisé pour désigner une nature et une fonction. Le prédicat était une proposition pour se sortir de cette impasse.

POURQUOI FAUT-IL REPENSER CET ENSEIGNEMENT ?

P.G. : Il y a tout un discours négatif sur la maîtrise de la langue qui justifie que l'on repense cet enseignement. L'approche dominante est avant tout déductive, c'est celle que l'on trouve dans n'importe quel manuel actuel de grammaire, avec des leçons en appui sur une mini recherche pour aboutir à une règle, son lot d'exceptions et des d'exercices d'application décontextualisés. Si cette méthode était efficace au niveau des acquisitions des élèves, on n'en débattrait pas autant.



© Millerand/NAJA

“En tant qu'enseignant, soit on se dit qu'il faut traiter l'exhaustivité des notions, soit on fait le choix de l'efficacité.”

QUELLES PISTES D'ÉVOLUTIONS POUR AMÉLIORER L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE PAR LES ÉLÈVES ?

P.G. : Il faudrait recentrer sur des notions « noyau ». Arrêter de penser que l'ensemble de la grammaire se travaille à l'école primaire, prendre mieux en compte l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans et construire une véritable progression pour aborder l'enseignement de la langue. Ensuite, il faut apprendre à mémoriser mais aussi à avoir une attitude réflexive sur la langue. Les élèves doivent se rendre compte que cette langue est régulière et que ces régularités doivent l'emporter sur les exceptions qui ne font qu'augmenter leurs doutes et leurs incertitudes. On fait comme si en fin de CM2, la grammaire, c'était fini et que les élèves devaient tout

BIO
Patrice Gourdet est enseignant-chercheur et maître de conférences en sciences du langage à l'université de Cergy Pontoise. Il intervient également à l'INSPE de Cergy. Il a contribué à l'écriture des programmes de 2015. Il est l'auteur de *Savoirs d'action et savoirs scientifiques : les articulations dans la formation des enseignants* et du manuel scolaire *Chut... Je lis CE1*.

savoir. Par exemple, le classement en trois groupes verbaux est un des marqueurs pour dire qu'on est revenu à la tradition. Sauf que depuis 50 ans, les chercheurs en didactiques disent que cette classification n'est pas efficace et que le temps passé à le distinguer est chronophage. Il est plus important d'opposer tout d'abord les verbes en -er qui ont un fonctionnement particulier au présent et les autres. Pour le 3^{ème} groupe, autant regrouper ceux qui fonctionnent de la même manière. En effet, si on prend les 150 verbes les plus fréquents de la langue française, il n'y a que 3 verbes dits du 2^{ème} groupe. Mais par contre il y en a 9 en -dre, pourquoi ces verbes n'auraient-ils pas dans ce cas droit à leur propre groupe ? Permettre aux enseignants de réfléchir sur la langue pour renforcer leurs savoirs professionnels est primordial. En tant qu'enseignant, soit on se dit qu'il faut traiter l'exhaustivité des notions, soit on fait le choix de l'efficacité. Il faut donc accepter de hiérarchiser et de prioriser autour du nom et du verbe en appui sur les régularités et que certaines choses ne soient pas traitées avec des élèves d'élémentaire.

PROPOS RECUEILLIS PAR JEAN-PHILIPPE GADIER

L'école comme support géographique



© Millerand/NAJA

« LA CONSTRUCTION D'UN NOUVEAU GROUPE SCOLAIRE POUR LA RENTRÉE 2019 ÉTAIT PRÉVUE. Elle va servir d'élément déclencheur. Parents et élèves se posaient toute une série de questions autour des conséquences de l'apparition de cette nouvelle école. »

explique Mounir Belmahdi. Même sans une création d'école, le fonctionnement des secteurs d'écoles ou des bassins de recrutements des collèges sont des thèmes porteurs de sens pour une démarche géographique.

Les élèves ont déployé les cartes. D'abord pour repérer les périmètres des secteurs de recrutement modifiés par la construction de la nouvelle école, puis pour recenser les adresses des élèves et les localiser : tout un travail d'appropriation de l'espace et de lecture cartographique.

Les élèves de CM2 ont pu aussi travailler sur une des nouveautés des programmes de 2015 qui concerne les acteurs et leurs rôles dans l'organisation et l'aménagement de l'espace habité. Ici le rôle de la mairie ainsi que celui de l'Éducation nationale ont pu être analysés. Les questions du logement et des mobilités également.

Il a, en outre, été possible de s'interroger sur les conséquences positives ou négatives de la sectorisation pour les élèves, les familles et les équipes enseignantes. Le vécu des élèves et leur proximité avec l'environnement ont été des facteurs motivants. L'activité a permis de mesurer comment la géographie pouvait aider à explorer le monde et en comprendre certains enjeux. Le thème de l'éducation a finalement permis de donner du sens à la géographie tout en travaillant des attendus du programme.

Comment lier l'enseignement de la géographie et la carte scolaire ? C'est la démarche mise en œuvre par Mounir Belmahdi avec ses élèves de CM2 de l'école Jean Jaurès de Tour-

coing. Le travail s'est effectué en co-intervention avec le chercheur Xavier Leroux dans le cadre des heures de formation prévue par la pondération REP+.

INTERVIEW

“Prendre un peu de hauteur théorique et conceptuelle”

QUE PENSEZ-VOUS DE LA PLACE DE LA GÉOGRAPHIE DANS LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE ?

XAVIER LEROUX : La situation est tout simplement catastrophique. Concernant la formation continue, la focalisation sur les « fondamentaux », que sont censés représenter le français et les mathématiques, est assumée par le Ministère depuis l'année 2018-2019 si bien que la géographie, comme les autres disciplines « secondaires » d'ailleurs, a tout simplement disparu. Au sujet de la formation initiale, nous sommes sur un volume horaire dérisoire, toujours en baisse sur l'ensemble du Master, notamment pour qui ne choisirait pas la discipline comme module.

QUELS CONCEPTS DE BASE METTRE EN AVANT POUR LA GÉOGRAPHIE À L'ÉCOLE ?

X. L. : C'est précisément cette situation désastreuse qui m'amène à raisonner de cette façon. Avec aussi peu de guidage, j'en viens à penser qu'il est indispensable de prendre un peu de hauteur théorique et conceptuelle pour maîtriser la « grammaire » de base de l'espace, l'objet d'étude de la géographie. L'espace est fait de formes et de dynamiques. Les formes principales sont les points comme les gares d'un réseau ferroviaire, les lignes comme les limites d'un quartier et les surfaces avec, par exemple, les zones de chalandise d'une chaîne de magasin. Mais il y a également à travailler sur les concepts de répartition, de localisation, de distance... Concernant les dynamiques spatiales, on peut citer notamment la croissance d'une ville, la diffusion d'un virus, la mobilité domicile-travail ou encore la prospective avec l'évolution d'un espace dans le temps. Dans l'idéal, il faudrait rester vigilant aux évolutions épistémologiques de la discipline afin de savoir interpréter les changements de programme. Mais sans

formation, ces quelques concepts me semblent pouvoir survivre aux modes et à l'absence d'accompagnement de nos collègues généralistes non géographes.

EN QUOI UNE APPROCHE PAR THÈMES PEUT PERMETTRE DE FAIRE SENS ?

X. L. : Raisonner autour d'un thème me semble permettre d'éviter l'écueil d'une approche cloisonnant les échelles spatiales. Plutôt que de traiter des transports en France en CE2, en Europe en CM1 et dans le monde en CM2, il est possible d'envisager de prendre ce thème des transports et de lui affecter un certain volume horaire dans une année du cycle pour pouvoir en cerner finement tout le potentiel de lecture de l'espace autour des concepts précités. Les programmes actuels nous proposent justement des entrées thématiques ici utilement structurées autour de verbes d'action, « se

“Les programmes actuels nous proposent justement des entrées thématiques ici utilement structurées autour de verbes d'action, « se déplacer », « mieux habiter », « consommer », etc. mais qui peuvent peut-être sembler parfois trop larges”

© Millerand/NAJA



BIO
Xavier Leroux est professeur des écoles à Tourcoing, docteur en géographie, membre associé au laboratoire «Discontinuités» (Université d'Artois) et membre de l'association Les Clionautes. Il mène diverses activités de formation, de production scientifique et de vulgarisation en faveur de la géographie à l'école primaire.

déplacer », « mieux habiter », « consommer », etc. mais qui peuvent peut-être sembler parfois trop larges. Il n'est pas interdit d'envisager d'autres thèmes, non expressément cités par le programme, mais qui permettront de « retomber » sur ses attendus notionnels, des thèmes suffisamment vivants pour susciter l'intérêt croisé des élèves et des enseignants. Par exemple, le thème de la santé devenu incontournable avec des thématiques comme la diffusion spatiale d'un virus ou l'accessibilité à une maternité et enfin celui de l'éducation par les déterminants de l'affectation dans une structure scolaire ou la chronologie spatiale du parcours éducatif. Et pourquoi pas d'autres entrées culturelles, notamment le sport, la musique, la gastronomie ?

CELA PERMET-IL DE TRAITER TOUT LE PROGRAMME ?

X. L. : Pour moi, l'essentiel tient là-dedans mais il faut bien entendu laisser un peu de place pour d'autres éléments de structuration de la discipline : l'étude des grands repères spatiaux, si possible de manière ritualisée pour ne pas en faire une sorte de préalable sans lequel il ne serait pas permis d'accéder à l'analyse des formes et des dynamiques de l'espace ; quelques séances sur l'outillage méthodologique au travers de la catégorisation et la lecture des grands types de documents, cartes et photographies principalement mais aussi graphiques, tableaux, textes et autres schémas ; se laisser enfin la latitude d'exploiter toute sortie sur le terrain, récurrente ou occasionnelle, subie ou provoquée, afin d'aborder notamment le concept de prospective, réelle nouveauté des programmes de 2015 chapeautant l'ensemble du cycle 3.

PROPOS RECUEILLIS PAR JEAN-PHILIPPE GADIER

“**Désolé
j’ai mal
au crâne...**”

DERRIÈRE DE PETITES EXCUSES
SE CACHE PARFOIS UNE GRANDE PRÉCARITÉ.



Faites votre don sur
restosducoeur.org

on compte sur vous
Cherhe

dossier

Dossier réalisé par
Mathilde Blanchard,
Jacques Mucchielli
et Nelly Rizzo.



© MillerandNAJA

Élèves, des corps en éducation

Comme le rappelle Nathalie Bonneton, « la place du corps pour apprendre est assez peu présente dans les programmes », exception faite à l'école maternelle où l'on se soucie plus particulièrement de répondre aux expériences sensorielles et motrices. De son côté, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) recommande, pour les enfants âgés de 6 à 11 ans, une

heure d'activité physique par jour, et pour ceux de moins de 5 ans, pas moins de trois heures. C'est dans cette même logique que le SNUip-FSU et le syndicat des enseignants d'EPS (SNEP) de la FSU proposent « 20 mesures pour apprendre en EPS à l'école primaire, développer le sport scolaire et augmenter l'activité physique quotidienne ».

Il s'agit tout autant de tendre vers les trois heures d'EPS inscrites au programme que d'aménager les cours de récréation pour qu'elles encouragent l'activité physique et les jeux, de rendre active la pause méridienne et le temps de garderie, comme de développer les mobilités douces.

Il faut aussi intégrer le temps extrascolaire qui représente plus de 50% de la vie d'un enfant et est actuellement extrêmement inégalitaire en termes d'activités physiques et d'accès au sport. Les propositions des deux syndicats - par des campagnes d'incitation à la pratique physique familiale ou amicale le week-end et les vacances - ont pour objectif de diversifier l'offre d'activités physiques, sportives et artistiques, les modalités de pratiques et de rencontres, ou encore l'accès de tous les enfants à la natation.



© Millerand/NAJA

Les doigts, on peut compter dessus

À l'école maternelle Guébriant à Saint-Brieuc dans les Côtes d'Armor (22), les enfants sont encouragés à compter sur leurs doigts. Un travail qui permet aux élèves de comprendre la décomposition des nombres et facilite l'entrée dans la numération.

« **LE TRAVAIL SUR L'UTILISATION DES DOIGTS M'A TOUJOURS INTÉRESSÉ** et ce dès le début de ma carrière où j'essayais déjà d'inclure l'utilisation des doigts pour travailler la notion de quantité », explique Anne-Lise Calvez, enseignante de grande section à l'école Guébriant à Saint-Brieuc. « J'utilise énormément les doigts dans la décomposition des nombres », détaille-t-elle. Installés sur le tapis, les élèves montrent comment ils peuvent faire trois avec une main puis deux. Les élèves sont enthousiastes, cherchent, proposent différentes façons de faire et c'est avec fierté qu'ils utilisent des doigts habituellement peu sollicités. « Cela oblige les enfants à décomposer le nombre et leur fait prendre conscience que trois, c'est deux et encore un », précise-t-elle. Les séances de mathéma-

tiques sont couplées avec environ dix minutes de gymnastique quotidienne des doigts où l'enseignante propose différents jeux et rituels qui aident à la dextérité. Pour Anne-Lise, ce travail est important, « quand les élèves ont bien délié leurs doigts et ont conscience du nombre de doigts sur une main, ça les aide à résoudre des situations problèmes. C'est une aide parmi d'autres mais certains enfants ont besoin encore d'utiliser d'autres matériels ». Elle a pu aussi observer que des enfants qui étaient en difficulté ou en décalage en numération en début d'année, étaient capables en fin d'année de résoudre des situations problèmes d'additions ou de soustractions. Un autre avantage de cette méthode est que tout ce travail de motricité sert à d'autres apprentissages comme celui de l'écriture.

reportage

“La motricité est un domaine très vaste”

QUELLE EST LA PLACE DU CORPS DANS LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES ?

NATHALIE BONNETON : La place du corps pour apprendre est assez peu présente dans les programmes de manière générale. Si elle est très présente au cycle 1 pour répondre aux besoins d'expériences sensorielles et motrices du jeune enfant, elle l'est peu à partir du cycle 2 et au-delà. Le corps est implicitement mentionné au travers de la nécessité de manipuler en mathématiques mais rien n'est précisé sur le « comment manipuler ». La place du corps est finalement assez circonscrite à des disciplines spécifiques comme l'EPS ou les arts. Ce constat est en contradiction avec les récents travaux de la psychologie et notamment avec ceux issus du courant de la cognition incarnée et située. Ce courant permet de comprendre que le système cognitif ne se réduit pas au fonctionnement du cerveau, il implique aussi le corps et l'environnement qui le contient. Dans une perspective incarnée, le corps a une part importante dans la construction des connaissances et dans la capacité à les réactiver.

LA MOTRICITÉ, UN APPRENTISSAGE EN SOI ?

N.B. : Tout à fait mais les représentations et les pratiques des adultes, qui s'occupent d'enfants, montre que les acquisitions motrices sont souvent perçues comme relevant d'un développement spontané. En réalité, la motricité s'apprend et c'est un domaine très vaste qui prend différentes formes. La motricité globale qui implique le corps dans sa globalité, la motricité fine qui concerne plus spécifiquement la motricité manuelle et bi manuelle, et aussi quelque chose de très important pour la réussite scolaire, l'oculomotricité qui est la capacité à orienter et stabiliser son regard sur une cible précise. Toutes ces formes de motricité doivent être soutenues en donnant des occasions d'actions

“Les recherches montrent que les représentations motrices jouent le rôle de ciment entre des représentations auditives et visuelles”

et en respectant les possibilités développementales des enfants. Je pense que dans certaines écoles il existe une tendance à proposer trop tôt des apprentissages auprès d'enfants qui n'ont pas le développement neuromoteur suffisant, c'est le cas de l'écriture cursive. Cela peut créer de la crispation et de la difficulté scolaire là où il ne devrait pas y en avoir.

COMMENT PEUT-ELLE SOUTENIR LES AUTRES APPRENTISSAGES ? A QUELLES CONDITIONS CONSTITUE-T-ELLE UNE RÉELLE PLUS-VALUE ?

N.B. : Pour apprendre à lire, à écrire ou pour conceptualiser des concepts géométriques, les recherches montrent que les représentations motrices jouent le rôle de ciment entre des représentations auditives et visuelles. La motricité soutient la mémorisation en général. Par ailleurs, à l'école, il est généralement attendu que les élèves bougent le moins possible. Pourtant certaines recherches sur le vocabulaire montrent que les enfants mémorisent mieux s'ils sont en mouvement au cours de l'apprentissage. Réaliser un mouvement pour représenter le mot ou produire un geste symbolique renforce son appren-

tissage. Dans le champ de la numération, les travaux montrent que la motricité manuelle via le recours aux doigts contribue à la construction du nombre et à l'entrée dans le calcul. Cependant, certaines recherches montrent aussi que la motricité pour apprendre est une réelle plus-value par rapport à un apprentissage plus classique à condition que le développement moteur de l'enfant soit suffisant et que la tâche motrice ne constitue pas une charge cognitive supplémentaire ou qu'elle n'interfère pas avec l'activité cognitive elle-même.

BIO
Nathalie Bonneton est maîtresse de conférences en psychologie du développement et directrice adjointe à la recherche de l'INSPE de Bretagne.



© Millerand/NAJA

QUELLES SONT LES LIMITES OU OBSTACLES QUE RENCONTRENT LES PE ?

N.B. : En France, les besoins moteurs n'ont généralement pas été pris en compte au moment de la conception des écoles et de l'aménagement des espaces scolaires. À l'exception de constructions contemporaines, les espaces dédiés à la motricité globale sont réduits, voire inexistantes pour les grandes classes. Accompagner le développement moteur est un véritable défi pour les enseignants qui n'ont pas toujours les repères sur ce qu'il est possible de faire ou de ne pas faire avec les élèves du fait d'un manque de formation continue sur ces questions. Au sein d'une classe, il y a de fortes hétérogénéités entre les élèves, il peut y avoir deux années d'écart de développement. Dans un système scolaire qui se veut inclusif, on peut regretter le manque d'outils pour évaluer les capacités motrices des élèves. C'est un enjeu auquel nous devons collectivement répondre d'autant que les travaux montrent une corrélation entre motricité et réussite académique ultérieure d'un enfant. PROPOS RECUEILLIS PAR N.R.

EPS, vitamine scolaire



Alors que le ministre entretient une confusion entre sport et EPS, cette discipline scolaire revêt des enjeux de santé publique et de lutte contre les inégalités. Elle constitue une ouverture culturelle sportive fondamentale dans la construction du citoyen et de la citoyenne. Et malgré l'absence de formation, des écoles se « vitaminent » à l'EPS, comme en témoigne une enquête menée par le SNEP et le SNUipp-FSU.

éclairage

RÉALISÉE AUPRÈS DE 28 ÉCOLES DANS LESQUELLES LES PE ENSEIGNENT EUX-MÊMES L'EPS à raison d'au moins deux séances par semaine en élémentaire et quotidiennement en maternelle, une enquête conjointe menée entre 2020 et 2021 par le SNEP-FSU (Syndicat national de l'éducation physique) et du SNUipp-FSU, met en avant des dynamiques à l'œuvre. Conçue comme un observatoire de pratiques déclarées, elle donne à voir les conditions d'un enseignement effectif de la discipline. Travail en équipe, organisation d'événements, conscience de l'enjeu et proximité des équipements semblent être des données clés pour ces écoles « vitaminées à l'EPS ».

2h17

LA QUESTION DU TEMPS EST UNE DONNÉE FONDAMENTALE DANS LA MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES, EN PARTICULIER DANS UN CONTEXTE DE PRESSION SUR LE LIRE-ÉCRIRE-COMPTER.

Elle l'est d'autant plus en EPS avec des installations matérielles nécessaires et parfois des déplacements qui consomment de précieuses minutes. Si on déduit les temps de récréation, les temps de transition, dits proto-didactiques, trop souvent impensés et pourtant sources d'apprentissages de vivre ensemble, l'horaire possible alloué à l'EPS est de 2h17 et non de 3H. La mise en évidence de ce temps réel disponible est source de soulagement pour les équipes. Et ce sont les projets divers, tels que les rencontres, les sorties vélos, les spectacles, les classes découvertes qui permettent d'atteindre l'horaire officiel annualisé.

“Enseigner à hauteur des programmes relève du militantisme”

QUELLES ACTIVITÉS PERMETTENT DE RÉPONDRE AUX ENJEUX DE L'EPS ?

CLAIRE PONTAIS : La crise sanitaire a remis en avant les enjeux de santé. Un quart des enfants n'ont aucune activité sportive en dehors de l'école et seulement 10% des parents ont une activité physique avec leur enfant tous les week-ends. L'école a donc un rôle primordial à jouer pour permettre en même temps le développement physique de tous les élèves, l'accès à la culture sportive ou artistique et la réduction des inégalités sociales, genrées ou territoriales. L'EPS doit permettre à l'élève d'apprendre à connaître son corps tout en construisant des pouvoirs d'agir tels que les savoir nager, danser, se déplacer, jouer collectif... Bien sûr, on fait référence aux pratiques sociales, sports et danses mais cela suppose de les adapter aux enfants et de les traiter pour l'école. Il y a une grande diversité d'activités possibles, le plus important est qu'elles soient adaptées aux conditions d'enseignement de l'école primaire, pensées pour de jeunes enfants, avec des profs polyvalents, en intégrant les finalités de l'école. Compte tenu des contraintes qui pèsent sur les PE, je plaide pour une EPS « faisable ». Par exemple, la jonglerie est très peu enseignée, quasiment absente des programmes. Or, faire des exploits avec un ballon – le faire rebondir longtemps, le lancer et le rattraper – est un défi qui a du sens pour les élèves, et qui peut se faire dans quasiment toutes les écoles.

LA SÉRIE DE DISPOSITIFS INSTITUTIONNELS NE VALORISENT-ILS PAS L'EPS ?

C. P. : Le ministre veut faire croire qu'il s'y intéresse, mais il entretient la confusion sur les finalités de l'EPS à l'école, dans le but de faire entrer un grand nombre d'intervenants dans l'école. L'EPS n'est ni du sport tel que conçu

dans les clubs, ni simplement gigoter. Pour « bouger 30mn par jour », on n'a pas besoin d'enseignants. De même les dispositifs tels « Générations 2024 », le « 2S2C », « une école/un club » sont tous conçus pour augmenter le rôle des intervenants extérieurs. C'est cohérent avec la pression permanente sur le français et les maths et la volonté d'orienter l'école vers un socle restreint. Aux PE le « lire, écrire, compter », à d'autres personnels, toutes les matières qui ont une teneur culturelle et pourraient être à terme privatisées. C'est un enjeu fort pour l'avenir du métier de prof d'école.

QUELLES SONT LES DIFFICULTÉS ET LES LEVIERS DE CET ENSEIGNEMENT ?

C. P. : L'enquête que nous avons menée sur des « écoles vitaminées » en EPS montre que la contrainte du temps pèse fortement sur l'EPS. Faire 45 mn d'EPS par jour, comme recommandé sur éducol, est un idéal aujourd'hui impossible à



© Millerand/NAJA

“L'EPS doit permettre à l'élève d'apprendre à connaître son corps tout en construisant des pouvoirs d'agir”

tenir. Les écoles qui réussissent à assurer les horaires ont toutes des équipements au sein de l'école ou très proches et « complètent » leur horaire d'EPS par des rencontres ou des événements sportifs, stages, sorties, spectacles... Il faut donc à la fois déculpabiliser les enseignantes et les enseignants qui courent sans cesse après le temps et les aider à mettre en œuvre des séances d'EPS le plus souvent possible, sans que cela demande une énergie folle. Le manque de formation est évidemment un frein, tout comme la suppression des conseillers pédagogiques en EPS. On se prive d'un accompagnement au plus près des personnels et d'une dynamisation de l'EPS en relation avec l'USEP. Dans certaines écoles, les équipes ont choisi d'avoir une personne ressource en EPS, pourquoi ne pas généraliser ce système en développant la formation continue ? Ailleurs, des collègues travaillent en co-intervention, ce qui est à la fois rassurant, facilitant et source de plaisir partagé. La preuve qu'il y a des solutions pour dynamiser l'EPS dans les écoles, encore faut-il qu'il y ait la volonté politique de les développer. Aujourd'hui, enseigner l'EPS à la hauteur des enjeux et des programmes relève du militantisme, c'est un obstacle à une généralisation.

UNE PARTICULARITÉ POUR LE « SAVOIR NAGER » ?

C. P. : Là comme ailleurs, le nombre de piscines est déterminant, tout comme la formation. Apprendre à nager à l'école est une nécessité, non seulement pour se sauver mais pour avoir des loisirs actifs. On pourrait développer les stages de natation, sur le modèle de classe découverte, qui permettent des apprentissages massés très efficaces.

PROPOS RECUEILLIS PAR M.B.

BIO
Claire Pontais est agrégée d'EPS et ancienne formatrice à l'INSPE de Caen. Elle est également responsable de formation au SNEP-FSU et au centre « EPS et société ».

dossier



« La mission de l'école maternelle est de permettre à tous les enfants d'entrer dans cette nouvelle culture qu'est la culture scolaire, en donnant à tous ce que certains ont construit dans leur milieu familial », affirme Christine Passerieux, ex-responsable nationale du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) (lire p.37). « Les programmes de 2015 ont apporté une rupture avec les précédents en affirmant que les enfants sont tous capables d'apprendre, à certaines conditions, poursuit-elle. À savoir qu'ils devaient tous être pris en compte, en tant que sujets pensants afin de réduire les inégalités. »

Face aux propositions du Conseil supérieur des programmes en 2020, le travail syndical aura finalement payé. L'architecture des programmes de 2015 et les principes fondateurs de la maternelle sont maintenus dans les programmes de 2021 : éducativité de tous les élèves, prise en compte des différences de rythme et de développement, vivre ensemble et apprendre ensemble et progressivité des apprentissages à l'échelle du cycle de trois années.

NE RIEN PRÉCIPITER

Ce qui fait, en partie, la spécificité de la maternelle est ainsi sauvegardé, en particulier la place des activités langagières mais la vigilance reste de mise. « Le langage doit rester la priorité absolue en maternelle et pour que les progrès langagiers se réalisent pour tous, il est nécessaire de proposer des situations qui engagent au langage dans le cadre de séances très fréquentes et régulières, nécessairement dirigées, avec des petits groupes d'élèves... », rappelle en substance la didacticienne

Véronique Boiron (lire p.35). De son côté, chercheur en sciences de l'éducation, Christophe Joigneaux montre que l'entrée dans l'écrit des élèves est révélatrice de profondes inégalités, par exemple, lors de lecture d'albums de littérature jeunesse : « Des élèves en comprennent les implicites, mettent en relation différents éléments textuels ou iconographiques et font des interprétations assez fines tandis que d'autres sont beaucoup moins familiers avec ces usages » (lire p.33) ; d'où l'importance de prendre en compte les différences de rapport à l'écrit, socialement distribuées. Parfois même, les inégalités peuvent être renforcées à l'école en insistant trop et trop tôt sur des apprentissages relevant davantage de l'école élémentaire, comme par exemple l'enseignement systématique de la phonologie. Par ailleurs, l'instruction obligatoire en 2019, la scolarisation obligatoire en 2021 et l'apparition de mesures des effets scolaires à la maternelle accentuent la tendance à l'« élémentarisation » de l'école maternelle. « La maternelle, désormais intégrée dans le système obligatoire, est essentiellement chargée de préparer aux fondamentaux du CP et aux évaluations standardisées », met en garde Christine Passerieux (lire p.37). La recherche a montré que l'anticipation de ces apprentissages formels peut porter préjudice à la réussite des élèves de milieux populaires, moins connivents avec la culture scolaire. La maternelle doit demeurer ambitieuse et conserver ses spécificités d'entrée dans les apprentissages en tenant compte des différents rythmes et de développement des jeunes enfants.

Maternelle : une identité à préserver

Voir grand pour tous les enfants !

Le programme de l'école maternelle appliqué à la rentrée 2021, conserve finalement l'architecture du texte de 2015 et ses principes. Éducabilité de tous les élèves, prise en compte des différences de rythme et de développement, vivre et apprendre ensemble, progressivité des apprentissages à l'échelle du cycle sont réaffirmés. Si les points saillants du programme préservent l'identité de la maternelle et la spécificité de ses pratiques enseignantes, des points de vigilance émergent. L'anticipation d'apprentissages formels, en particulier linguistiques, risque de creuser les inégalités scolaires.



© Millerand/NAJA

DES MISSIONS SPÉCIFIQUES RENFORCÉES

L'envie d'aller à l'école

« [La] mission [de l'école maternelle] est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, pour affirmer et épanouir leur personnalité, pour exercer leur curiosité sur le monde qui les entoure, tout en respectant le rythme de développement de chacun. »

La place du jeu

Parmi « les spécificités de l'école maternelle : (...) le rôle du jeu (y compris le jeu libre) dans les apprentissages et dans la découverte que l'enfant fait du monde et des autres (...) »

L'évaluation positive

« L'évaluation positive, ainsi menée par l'observation puis l'interprétation des progrès au fil de l'eau et au gré de situations aménagées permet au professeur d'adapter les activités et tâches proposées en fonction des besoins de chaque enfant pour qu'il continue à progresser au sein du groupe. »

CONTINUITÉ 2015-2021

La place limitée de la phonologie

« (...) Jeux et activités structurées sur les constituants sonores de la langue n'occupent qu'une part des activités langagières. »

Lire et écrire : pas au cycle 1

« (...) L'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture au cycle 2 »

Une construction progressive du nombre

« Les enfants [doivent] progressivement comprendre que les nombres servent à décrire et à mémoriser les quantités »

DES POINTS DE VIGILANCE

Étudier les phonèmes : pour préparer les évaluations CP ?

« la manipulation des syllabes et des phonèmes (...) produit des habiletés lorsque les enfants essaient d'écrire »

Des exigences linguistiques renforcées

« Reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître leur nom, savoir que le nom d'une lettre peut être différent du son qu'elle transcrit. Connaître les correspondances entre les trois manières d'écrire les lettres. »

Référence inédite aux mathématiques en cycle 1

« Le développement des premières compétences en mathématiques est (...) un des objectifs prioritaires de l'enseignement à l'école maternelle. »

INTERVIEW

“S’inscrire dans des démarches globales”

COMMENT SE MANIFESTENT LES INÉGALITÉS DANS LA MAÎTRISE DE L'ÉCRIT À L'ENTRÉE DE LA MATERNELLE ?

CHRISTOPHE JOIGNEAUX : De différentes façons dont les plus connues concernent la familiarité avec les albums de jeunesse et la façon de les lire. Des élèves en comprennent les implicites, mettent en relation différents éléments textuels ou iconographiques et font des interprétations assez fines, tandis que d'autres sont beaucoup moins familiers avec ces usages. Ceux-ci ont tendance à beaucoup moins participer en classe. On les traite de « petits parleurs » alors qu'ils peuvent beaucoup parler par ailleurs mais précisément pas dans les situations où ils sont mis en contact avec la langue écrite. Dans mes recherches, j'ai également observé les façons de faire avec des supports écrits, des fiches ou affiches aux significations parfois complexes. Là encore, les élèves les moins familiers avec l'écrit ont plus de mal à mettre en relation des éléments graphiques et ont tendance à faire plus d'erreurs. Les plus connivents avec l'écrit reproduisent les mêmes compétences qu'en lecture d'albums et circulent entre les différentes parties des espaces graphiques pour les mettre en relation, en tirer des informations et comprendre ce qu'on leur demande de faire.

QUELLE EST LA SOURCE DE CES INÉGALITÉS ?

C. J. : Dans une enquête proposée avec Stéphane Bonnery à 80 familles, diverses sur le plan social et culturel, nous nous sommes intéressés à ce qui se passait dans les lectures partagées. Des parents incitent les enfants à des retours en arrière pour comprendre des inférences, prélever des indices dans le texte ou les illustrations. D'autres pro-

posent une simple oralisation, sans questionnement, ni mise en réseau avec d'autres récits qui donnent des clés pour comprendre l'album. Ces différents types de lecture partagée sont très socialement situés, c'est-à-dire très liés au niveau de diplôme des parents et donc à l'origine sociale des enfants.

ANTICIPER ET RENFORCER LES APPRENTISSAGES PHONOLOGIQUES, EST-CE UN LEVIER DURABLE DE RÉUSSITE ?

C. J. : Non, surtout quand on le fait au détriment d'autres activités langagières. Depuis 40 ou 50 ans, on sait qu'il y a une très forte corrélation entre une bonne conscience phonologique et une entrée facilitée dans le décodage. Mais les choses sont quand même beaucoup plus complexes, comme le montrent des études récentes de la Depp. Il ne suffit pas de développer la conscience phonologique pour qu'il y ait apprentissage de la lecture à long terme. Si on se concentre uniquement sur cet aspect du langage au détriment du reste, comme la syntaxe, le vocabulaire, les dimensions pragmatique « à quoi ça sert le langage ? » ou méta-langagière, le fait que le langage serve à réfléchir sur le langage lui-même ou sur les fonctions de l'écrit, qu'il soit aussi un auxiliaire de la mémoire... si toutes ses dimensions ne sont pas tra-

vaillées, ce qu'on arrive à faire au mieux c'est préparer les élèves à réussir au CP. Mais on ne réduit pas les inégalités sociales et on ne prépare pas les élèves sur le long terme. Pour les apprentissages ultérieurs et des usages sociaux compétents de l'écrit, il faut s'inscrire dans des démarches plus complexes, plus riches, je dirais presque globales.

PORTER UNE ATTENTION AUX PROCESSUS D'APPRENTISSAGE PLUTÔT QU'AUX PRODUCTIONS FINIES, UN INTÉRÊT POUR CORRIGER LES INÉGALITÉS ?

C. J. : Oui, ce sont des choses sur lesquels j'insiste en tant que formateur à l'INSPE. La plupart du temps, les PE débutants regardent les produits finis des élèves mais pas ce qui a conduit à ces réalisations, ce que font davantage les plus expérimentés. Les élèves qui réussissent le mieux sont capables de revenir sur ce qui a déjà été fait, d'anticiper ce qu'il reste à faire et de façon générale de circuler dans tout l'espace graphique. On ne peut pas prendre conscience de ces micro-procédures très fugitives uniquement sur les traces écrites laissées par les élèves de leur activité intellectuelle. Il est donc très important de se donner les moyens d'observer en temps réel ce que font les élèves pour ensuite mieux les questionner et différencier. Cela soulève des problèmes de mise en œuvre, en particulier quand il y a beaucoup d'élèves dans la classe. Par exemple, pour évaluer ce que l'élève peut faire avec l'adulte, il faut être à la fois acteur et observateur et ce n'est pas simple. Sans formation suffisante à ces démarches, on n'aboutit souvent qu'à ne cocher des cases sur des compétences, pas toujours très fines. Il faudrait davantage d'aides, de moyens, de temps de concertation, voire de co-intervention pour mettre ce travail en œuvre. PROPOS RECUEILLIS PAR F.B.

BIO

Christophe Joigneaux est professeur des universités en sciences de l'Éducation à l'UPEC (Université de Paris-Est Créteil) et formateur à l'INSPE de Créteil. Il a mené de nombreuses recherches sur l'entrée dans l'écrit des jeunes enfants et les inégalités scolaires.



© Millerand/NAJA

“Il ne suffit pas de développer la conscience phonologique pour qu'il y ait apprentissage de la lecture à long terme.”



Co-élaborer le langage

Lors de leur conférence commune, Véronique Boiron et Virginie Billon, formatrices à l'INSPE de Bordeaux, ont rappelé la primauté du langage à l'école maternelle. Un langage qui accompagne l'activité, pour construire la pensée, la représentation de l'écrit et des savoirs du monde.

VIRGINIE BILLON A MENÉ UNE ÉTUDE DURANT DEUX ANS DANS LE CLASSE DE GS D'HÉLÈNE CECI, à l'école Carle Vernet. Dans le cadre d'un atelier « d'écriture autonome », Virginie fait l'hypothèse que ce sont les interactions langagières entre l'enseignante et les élèves qui réalisent le scénario didactique et permettent les apprentissages. Une activité qui n'a d'ailleurs « rien d'autonome », précise-t-elle puisqu'Hélène les accompagne du début à la fin de l'activité. La chercheuse **reportage** note qu'Hélène prend soin de tisser des liens entre cette séance et les précédentes. Le plus souvent, l'enseignante choisit le mot avec l'enfant, en s'ajustant à ses capacités. Elle feuillette son carnet afin d'estimer rapidement où il en est pour travailler dans sa zone proximale de développement. Hélène s'assure que l'élève sait de quoi il parle puis, d'un

geste symbolique, elle tend le crayon. L'élève écrit seul et indique lorsqu'il a fini. Sur le carnet de Nel, on peut lire OAA. Aux demandes d'explication, Nel répond qu'elle « essaie d'écouter le son des lettres », en accompagnant les propos d'un geste sur ses oreilles. « Dans soda, tu entends deux fois le son A ? SODA-A ? », interroge Hélène tout en indiquant qu'elle va lire ce qui est écrit, puis montrer comment, elle, elle écrit. Par ces ajustements langagiers didactiques, l'enseignante ne vise pas une production réussie immédiate, elle permet une réflexion sur le traitement de l'écrit. La séance est ponctuée de commentaires valorisants : « tu as reconnu beaucoup de lettres qui correspondent aux sons ». Cette entrée dans l'écrit par le phonème, et non par le graphème, permet de voir l'écart entre les représentations de l'enfant et l'écriture réelle.

INTERVIEW

“Le langage, la priorité absolue en maternelle”

BIO
Véronique Boiron est didacticienne du français, enseignante-chercheuse à l'INSPE de Bordeaux, laboratoire LaB E3D.

QUELLES SONT LES DIFFÉRENCES ENTRE LANGUE ET LANGAGE ?

VÉRONIQUE BOIRON : La langue correspond à un système de signes, de règles complexes, un code partagé par un groupe social et une communauté linguistique. Elle est présentée et définie dans les dictionnaires, les grammaires en analysent les structures, le fonctionnement. Le langage, qu'il soit oral ou écrit, correspond, lui, à ce que fait chaque sujet lorsqu'il pense, lit, comprend, parle, explique, imagine... Le langage est une activité propre à chacun de nous qui signifie, qui construit des significations, du sens, qui agit par et dans une culture au moyen d'une ou de plusieurs langues. C'est l'activité langagière qui doit rester l'objectif principal des enseignants et enseignantes. Le programme de l'école maternelle de 2015 modifié en 2021 remplace de nombreuses reprises langage par langue, ce qui ne constitue pas du tout une modification mineure : la focalisation sur la langue montre une méconnaissance inquiétante de ce qu'est l'enfant et des modalités d'apprentissages des élèves qui cherchent sans cesse le sens, qui cherchent à comprendre, apprennent dans les échanges langagiers avec les autres. C'est l'intérêt que l'enfant porte à une situation proposée par l'école qui l'amène, avec l'aide des PE, à mobiliser une langue de plus en plus structurée et complexe... Comme nous, les enfants sont capables de répéter, dire par cœur des textes, des formules sans nécessairement comprendre. Ceci ne peut absolument pas constituer un objectif d'apprentissage digne de l'école.

QUELS LIENS ENTRE LANGAGE ET CULTURE ?

V.B. : Les activités langagières telles que parler, raconter, expliquer, écrire, dire par des comptines, chansons, ou virelangues

sont éminemment culturelles, ancrées dans des pratiques culturelles orales et écrites, situées dans un environnement culturel par les locuteurs qui les pratiquent, contextualisées dans les dialogues... D'une part, le langage est indispensable pour comprendre, rendre visibles, actualiser, partager les significations portées par la culture. D'autre part, les pratiques langagières, qu'elles soient orales ou écrites, sont toujours ancrées culturellement, toujours liées aux activités humaines en jeu. Les rituels de l'école maternelle utilisant prénoms, date, menu, bande numérique relèvent de la culture de l'écrit. Toute la classe maternelle expose l'écrit et ses usages culturels par ses affichages, alphabet, abécédaires, affiches, comptes rendus, albums... À l'école, les élèves apprennent à parler « à propos de »... des expériences scientifiques ou artistiques, des livres, des activités physiques et sportives... Ils n'y apprennent ni à parler dans le vide, ni à parler pour ne rien dire.



© Millerand/NAJA

“Les pratiques langagières sont toujours ancrées culturellement”

QUELLES SONT LES SITUATIONS SCOLAIRES PROPICES AUX APPRENTISSAGES LANGAGIERS ?

V.B. : En maternelle, c'est l'intérêt que l'enfant porte à une situation qui lui permet de continuer à apprendre à parler : les situations de découverte de l'écrit, d'exploration artistique, scientifique, littéraire sont propices au questionnement et ce faisant aux apprentissages langagiers. Comment fait-on pour lire, écrire, lancer un ballon sans toucher un obstacle ? Parler d'une expérience, d'une observation ? Réaliser une construction ? Bien entendu, la médiation langagière des PE est absolument indispensable car ils reformulent les propos des élèves, focalisent l'attention et les discours des élèves sur tel élément, questionne les « évidences », valorisent les tentatives de verbalisation, d'explicitation en les prenant en note, en les reprenant le lendemain...

DES EXEMPLES PRÉCIS ?

V.B. : Les jeux sont des outils culturels très puissants pour les apprentissages langagiers des élèves : le jeu de Kim permet d'apprendre à décrire, à expliquer ; le jeu de la marchande en GS permet d'apprendre à questionner, à formuler avec précision, à nommer... Jouer à la pâte à modeler permet de verbaliser ses procédures. Comment faire des boudins différents pour le ventre, les bras, les jambes ? Les jeux de société assurent de nombreux apprentissages langagiers tels que comprendre son rôle, collaborer, ruser, anticiper... Les jeux de faire semblant ou jeux symboliques sont fondamentaux pour permettre aux élèves de passer des expériences concrètes aux expériences de pensée. Penser l'action, modifier, s'autoréguler, anticiper...

QUELS POINTS DE VIGILANCE ?

V.B. : Le langage doit rester la priorité absolue en maternelle et pour que les progrès langagiers se réalisent pour tous, il est nécessaire de proposer des situations qui engagent au langage dans le cadre de séances très fréquentes et régulières, nécessairement dirigées, avec des petits groupes d'élèves, qui permettent à chacun de s'essayer à dire, de co-élaborer des significations en prêtant attention aux discours des autres...

PROPOS RECUEILLIS PAR M.B.

Une maternelle ballottée



Depuis sa création, la maternelle oscille entre prioriser l'attention au développement de l'enfant et l'entrée dans les apprentissages scolaires. L'équilibre trouvé en 2015 est remis en cause par l'instruction obligatoire (2019) et la scolarité obligatoire (2021) entraînant une demande de résultats scolaires évaluables.

CRÉÉE EN 1881, LA MATERNELLE EST D'EMBLÉE INTÉGRÉE AU SYSTÈME DE L'ÉCOLE PRIMAIRE COMME PREMIÈRE ÉTAPE. Sa vocation est de garder les enfants des familles modestes afin que les mères puissent travailler. Elle a une ambition éducative, non basée sur l'instruction : absence d'exercices trop scolaires, jeu spontané, adaptation des locaux et du mobilier. À partir de 1945, la maternelle accueille les enfants issus de tous les milieux sociaux et cela s'accompagne de textes qui scolarisent de plus en plus la maternelle. Dans les années 1970, des activités plus culturelles et artistiques apparaissent, l'école se centre sur l'enfant, ses particularités. À partir des années 1980, nouveau revirement, elle s'appuie sur des disciplines scolaires, tels que la maîtrise de la langue ou la construction du nombre. « L'élémentari-

sation » de la maternelle se trouve renforcée par une GS « à cheval » sur les cycles 1 et 2. Il faudra attendre 2015 pour avoir une approche équilibrée entre une école pour apprendre et une école qui prend en compte les besoins des jeunes enfants. À l'heure actuelle, l'instruction obligatoire en 2019, la scolarisation obligatoire en 2021 et l'apparition de mesures des effets scolaires à la maternelle accentuent la tendance vers une « élémentarisation » de l'école maternelle. L'institution demande de l'efficacité et passe à l'arrière-plan la prise en compte du vécu de l'enfant. Pourtant, comme l'affirme la sociologue Pascale Garnier, « il faut penser l'enfant avant l'école car, qu'on le veuille ou non, l'école reproduit les inégalités sociales. Il faut donc travailler sur la forme scolaire pour qu'elle puisse prendre en compte l'individu enfant comme sujet de son devenir. »

INTERVIEW

“Il n’y a pas de fatalité à l’échec”

QU'EST-CE QUI CARACTÉRISE L'ÉCOLE MATERNELLE AUJOURD'HUI ? QUELLES SONT SES MISSIONS ?

CHRISTINE PASSERIEUX : La mission de l'école maternelle est de permettre à tous les enfants d'entrer dans cette nouvelle culture qu'est la culture scolaire, en donnant à tous ce que certains ont construit dans leur milieu familial. Les programmes de 2015 ont apporté une rupture avec les précédents en affirmant que les enfants sont tous capables d'apprendre, à certaines conditions. A savoir qu'ils devaient tous être pris en compte, en tant que sujets pensants afin de réduire les inégalités. Si aujourd'hui la mission de l'école maternelle reste de réduire les inégalités selon le ministre, il faut décrypter le langage ministériel pour comprendre qu'il n'en n'est rien. La maternelle, désormais intégrée dans le système obligatoire, est essentiellement chargée de préparer aux fondamentaux du CP et aux évaluations standardisées. Elle devient un des maillons sur lequel le pouvoir politique peut intervenir en prescrivant des méthodes sur un mode injonctif qui remettent en cause le métier d'enseignant et ne prennent pas en compte les différences socialement construites. Sa mission d'acculturation à l'univers scolaire n'a plus cours. Le risque est énorme d'une école où se renforceront les écarts.

EN QUOI L'ÉCOLE PARTICIPE-T-ELLE À L'ÉMANCIPATION DES ÉLÈVES ?

C. P. : C'est un milieu où l'on apprend à penser, à agir, à réfléchir avec les autres, où l'on est confronté à l'altérité dans la rencontre avec de nouveaux objets de culture, avec un adulte qui a des objectifs que l'on ne connaît pas, avec d'autres élèves différents de soi. C'est la fonction de l'école maternelle que d'engager tous les enfants dans la découverte de nouvelles pratiques, d'une nou-

velle manière de regarder le monde pour qu'ils s'émancipent. Ceci est particulièrement important pour ceux, et ils sont très nombreux, pour qui l'école est un milieu étranger, car c'est cette étrangeté qui crée des inégalités quand les outils ne leur sont pas donnés pour que ce milieu leur devienne familier.

QUELS SERAIENT LES OBSTACLES À UNE MATERNELLE ÉMANCIPATRICE ?

C. P. : Tout d'abord la non prise en compte de ce qui différencie les enfants lorsqu'ils arrivent à l'école, comme si le passage de l'enfant à l'élève était naturel alors qu'ils ont à construire un nouveau rapport à l'école, aux apprentissages, aux savoirs qui pour beaucoup n'est pas évident. Des apprentissages technicistes qui ignorent la dimension culturelle des apprentissages. L'insistance, par exemple, du ministre sur la phonologie évacue la question du langage en tant qu'élaboration de la pensée et met en difficulté ceux qui n'ont pas encore construit la langue comme objet. Un



© Millerand/NAJA

“C'est la fonction de l'école maternelle que d'engager tous les

enfants dans la découverte de nouvelles pratiques, d'une nouvelle manière de regarder le monde pour qu'ils s'émancipent.”

autre obstacle est de penser que l'entraînement, l'exercice suffisent pour apprendre alors qu'il s'agit avant tout de comprendre pour construire du sens.

QUE PRÉCONISENT LES TRAVAUX QUE VOUS AVEZ COORDONNÉS POUR FAÇONNER UNE MATERNELLE QUI RÉDUIT LES INÉGALITÉS SCOLAIRES ?

C. P. : Il est indispensable d'être convaincu qu'il n'y a pas de fatalité à l'échec, nombre de pratiques en font la preuve. En prenant en compte que tout est à apprendre dans ce milieu nouveau, en s'appuyant sur ce qu'ils savent déjà et que, ce qu'ils ne savent pas encore n'est pas un handicap. En les mettant dans des situations où ils ne sont pas seuls mais s'enrichissent des interrelations dans le groupe. En observant ce qui peut poser problème, pour y remédier, plutôt que de faire des élèves eux-mêmes le problème lors d'évaluations totalement inadaptées, qui ne peuvent que les conduire à une image négative d'eux-mêmes. En créant un milieu pédagogique qui engage à comprendre qu'à l'école, il ne suffit pas de faire, encore faut-il dire et penser le faire pour asseoir des connaissances. Par exemple en faisant vivre le langage, pas seulement pour communiquer mais aussi pour réfléchir, comprendre, argumenter, interpellé, émettre des hypothèses, c'est-à-dire être dans un exercice de la pensée qui est libérateur. En leur faisant vivre des situations où apprendre à l'école, c'est gagner en pouvoir d'agir, découvrir des capacités parfois insoupçonnées et non pas exécuter des tâches, où l'acculturation de tous est le moteur pour créer le désir de s'engager dans la spécificité des apprentissages scolaires. C'est cette conception de l'apprentissage et de l'enseignement qui conduit à la réduction des inégalités et à une réelle émancipation. PROPOS RECUEILLIS PAR N.R.

BIO
Christine Passerieux a été conseillère pédagogique, responsable nationale du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) et associée à l'équipe Escol à l'Université Paris 8.

“Redonner ses titres de noblesse à l’émancipation”

Pour Laurence De Cock, les réformes éducatives de Jean-Michel Blanquer mises en place dans un contexte de coercitions, opèrent une véritable « contre-démocratisation », renforçant les inégalités socialement construites et ne permettant pas une trajectoire choisie pour toutes et tous. Dans *École publique et émancipation sociale*, la professeure en

didactique de l’histoire, retrace les jalons fondateurs de l’école publique, notamment la protection des plus humbles et une société plus juste et solidaire. L’autrice pose à son tour des principes incontournables pour que le service public d’éducation sorte des logiques de domination et soit une école de l’émancipation et de la transformation sociale.

QU’EST-CE QUE LA CRISE SANITAIRE A RÉVÉLÉ DE L’ÉCOLE ?

LAURENCE DE COCK : La crise a agi comme un précipité, au sens chimique, c’est-à-dire en mettant à jour des problèmes déjà là. Elle a confirmé l’existence criante des inégalités scolaires que l’on peut nommer injustices sociales tellement le déterminant majeur reste l’origine sociale. Le plus probant a été la visibilité des inégalités numériques nécessaires à l’accès à la continuité scolaire. De même, la réforme du lycée, avec le fonctionnement par options qui a mis à mal l’accompagnement pédagogique du collectif-classe, rendait quasi impossible l’assignation, dans le but d’éviter les brassages, d’une salle pour un groupe-classe qui n’existe plus. L’importance des effectifs a également été mis en exergue avec

l’impossibilité de tenir les distanciations avec une classe entière de 25 élèves, voire d’une trentaine ou plus dans le second degré.

CELA A MIS À MAL LA DÉMOCRATISATION DE L’ÉCOLE ?

L. D. C. : Selon la définition que l’on donne à la démocratisation, le bilan n’est pas le même. La formulation commune parle d’égalité des chances pour la réussite scolaire. Or, l’idée de « réussite scolaire » est socialement construite : un bon métier, un métier qui paye bien. Elle fonctionne avec l’idée d’une performance en adéquation avec ce modèle social valorisé. De même, ce n’est pas une question de chance qui renvoie à un hasard réduisant la part de responsabilité politique. Ce qui empêche le plus une démocratisation sco-

laire, c’est que les enfants soient très tôt assignés à une place et une tâche sociale qui n’est pas forcément leur choix. Ce terme laisse aussi à croire que lorsqu’un élève échoue, c’est de sa responsabilité et qu’implicitement les inégalités sont justifiées. C’est terrible pour des enfants. Je donnerai donc plutôt la définition suivante : la démocratisation, c’est la possibilité laissée à tous les élèves, de manière égalitaire, d’accomplir le parcours scolaire de leur choix.

Or, l’enseignement à distance prôné par le ministère n’a pas tenu compte des conditions des familles inégalement à même d’assurer un suivi pédagogique et a donc accentué les décrochages et les décrochements. Selon la DEPP, 10% des élèves du primaire en éducation prioritaire n’ont pu être suivis pour 6% hors EP et on sait que

l’accumulation des retards suite à cette période ne pourra pas être compensée pour tous les élèves. Cela aura sans aucun doute des effets sur l’ensemble de leur trajectoire scolaire. Il faut donc observer les faits : depuis quatre ans, les mesures prises vont dans le sens d’un renforcement d’une sélection, voire d’un tri social. Regardons la réforme du lycée ou Parcoursup par exemple.

MAIS CETTE DIFFICULTÉ DE DÉMOCRATISATION N’EST PAS NOUVELLE ?

L. D. C. : On pourrait dire qu’il existe une forme de « péché originel » de l’école de Jules Ferry. Malgré une volonté réelle d’instruire tous les enfants et notamment les plus pauvres, il ne va pas jusqu’au bout et maintient les « lycées ». Ce sont des voies de sélection, du primaire au bac, pour les familles les plus riches. On a traqué les familles « pauvres » qui rechignaient à mettre leurs enfants à l’école, mais on a laissé les riches éviter l’école

pour tous. Pourtant, le projet de démocratisation, comme ceux plus tard de Jean Zay (1936), du collège unique (1975) ou de l’éducation prioritaire (1981), reste animé par une double boussole : la volonté de tendre à une unification du système éducatif pour éviter les filières parallèles sélectives et la concentration, notamment des moyens, sur les

BIO

Laurence De Cock
Chercheuse en histoire et sciences de l’éducation – professeure en lycée et en didactique de l’histoire et la sociologie du curriculum à l’Université de Paris. Autrice de *École publique et émancipation sociale* (Éditions Agone 2021).



© Millerand/NAJA

“La démocratisation, c’est la possibilité laissée à tous les élèves, de manière égalitaire, d’accomplir le parcours scolaire de leur choix”

“Affirmer l’urgence d’un service public d’éducation implique qu’il soit conçu pour celles et ceux qui en ont le plus besoin.”

enfants qui en ont le plus besoin. Mais grosso modo depuis la fin des années 90, cette boussole disparaît au profit de l’impératif d’austérité économique qui dicte de plus en plus le fonctionnement de l’école. Aujourd’hui, nous ne sommes plus dans cette politique de redistribution des richesses. Au contraire, depuis plusieurs années, nous assistons à une accentuation des mesures d’économies budgétaires. Il n’y a qu’à regarder la baisse du nombre de postes, la précarisation générale du métier ou encore l’état de délabrement de certains établissements tandis que l’argent continue de ruisseler sur les prépas ou les grandes écoles.

VOUS PARLEZ DE « CONTRE-DÉMOCRATISATION »...

L. D. C. : Ce qui semble inédit actuellement, c’est la brutalité des réformes et leur caractère systémique. Les attaques se situent à tous les niveaux, de la maternelle à l’enseignement supérieur, guidées par l’idéologie néolibérale. L’obsession d’une valorisation de la réussite individuelle s’accompagne d’un culte de l’évaluation dans une logique de stress et de classement perpétuel. Ce caractère idéologique est maquillé par un prétendu scientisme, engendrant une sorte de « neurobéatitude » qui tend à faire passer ces idées comme une vérité incontestable. Le caractère inédit réside aussi dans un

© Millerand/NAJA



contexte de cascades d'autorité, d'un contrôle à tous les échelons. Y compris celui des cadres avec, fait rare, une tribune récente d'inspecteurs généraux anonymes dénonçant une mise au pas. À l'échelon des enseignants, on assiste à des poursuites des militants, de celles et ceux qui se mobilisent contre les réformes, mais aussi parfois pour leurs pratiques pédagogiques. De même, l'article 1 de la loi sur « l'école de la confiance » entraîne une auto-censure des enseignants qui n'osent plus donner leur nom ou s'exprimer. Tout cela provoque une pression implicite, une dissuasion et une anticipation des attentes pour se protéger. Mais cette coercition touche également les lycéens dont les mobilisations sont violemment réprimées. On pense en particulier aux événements de Mantes-la-Jolie en décembre 2018 où des lycéens sont mis en joue avec un policier commentant « voilà une classe qui se tient sage ». Cette image d'une classe maintenue dans le silence par les armes et des représentants de l'ordre est terrible par le caractère humiliant mais aussi car le propos symbolise la disparition de la fonction éducative au profit d'une fonction répressive. Elle témoigne d'une criminalisation des gestes et paroles d'enfants, remettant en cause leur droit et invisibilisant tout traitement éducatif.

L'ÉCOLE COMME LIEU D'APPRENTISSAGE N'EST PAS UNE ÉVIDENCE ?

L. D. C. : Il y a une tendance actuelle, surtout à gauche mais pas seulement, à considérer que l'école doit être d'abord un lieu de bien-être, avec une mise en avant du respect du rythme de chacun, des exercices de pleine conscience, etc. Cela renvoie aux critiques fortes contre l'école traditionnelle considérée comme une antichambre de la caserne et de l'autorité ; critiques auxquelles certains pédagogues ont répondu par la création d'espaces alternatifs, lesquels aujourd'hui coûtent tout de même un demi SMIC par mois, ce qui, on en conviendra, interdit toute présence de familles populaires. En outre, certains de ces établissements, que je détaille dans mon livre, me semblent davantage relever d'une zone de loisirs et

“Les élèves eux-mêmes doivent être autorisés à des remises en question”

de confort que d'une école. L'école doit bien être un lieu de travail où on apprend. Plusieurs pédagogues, tels Célestin Freinet, Ferdinand Buisson ou Paul Robin, ont pensé la question des savoirs et savoir-faire à travailler dans l'école publique dans un objectif d'une école du peuple. La question d'identifier des savoirs potentiellement mobilisables dans la société, avec une égale dignité des disciplines, qu'elles soient manuelles ou intellectuelles, sans conditionnement de jugement de l'une supérieure à une autre. Cela renvoie à une école visant l'émancipation. Je suis convaincue qu'il faut redonner ses titres de noblesse à l'émancipation. Le terme a été confisqué et détourné en une idée d'une libre entreprise de soi, d'un moyen d'échapper à son milieu dans un projet individualiste. Or, on s'émancipe à côté des autres et grâce aux autres. L'émancipation relève d'une

“L'émancipation relève d'une visée sociale et collective”

visée sociale et collective, portée par une volonté de justice sociale et d'abolition des dominations. C'est finalement plus large qu'une démocratisation, c'est repositionner l'école publique comme un espace de protection des plus démunis, et comme véhiculant des valeurs et des savoirs pour en finir avec les injustices.

C'EST REPLACER L'ÉCOLE COMME UN SERVICE PUBLIC INCONTOURNABLE ?

L. D. C. : Il n'y a pas d'émancipation possible sans un service public d'éducation. L'école commune, comme bien collectif,

repose sur la condition première de sa gratuité et donc par une redistribution des richesses. De plus, un service public d'éducation suppose un caractère désintéressé. De ses agents qui n'y entrent pas pour faire carrière individuellement, des élèves que l'on n'y met pas dans un objectif de se concurrencer. Désintéressé également de commandes du marché. Pour être un lieu d'émancipation, l'école doit être à l'abri des endoctrinements, d'où l'importance de son cadre laïque, mais aussi de toutes tentatives d'emprise néolibérales. Affirmer l'urgence d'un service public d'éducation implique aussi qu'il soit conçu pour celles et ceux qui en ont le plus besoin. Il ne s'agit évidemment pas de brader le savoir mais de construire un lieu d'apprentissages où les enfants des milieux populaires ne se sentent pas relégués. C'est une condition de base.

ON PEUT DONC ENCORE RÉVER L'ÉCOLE ?

L. D. C. : Oui, il faut justement ! Penser l'école comme une utopie. D'une part car ça fait du bien, que cela projette vers des lendemains potentiellement meilleurs. On ne peut pas capituler. D'autre part, car cela évite d'en faire une institution qui ronronne. Les élèves eux-mêmes d'ailleurs doivent être autorisés à ces remises en question. Vivre l'école comme une institution qui a des promesses, c'est la condition pour imaginer un autre monde possible.

PROPOS RECUEILLIS PAR MATHILDE BLANCHARD



SE METTRE D'ACCORD SUR 5 PILIERS DE L'ÉCOLE PUBLIQUE

- 1 Il faut à tout prix repolitiser la question de l'école publique. En refaire un objet politique, le « déniaiser ». Assumer que l'école soit un lieu d'éveil à la conscience politique, qui n'est la conscience partisane, qui est la conscience d'avoir un rôle à jouer dans la société.
- 2 Tous les enfants qui vivent dans ce pays ont droit à l'éducation et ont droit à l'erreur d'aiguillage. Cela me semble fondamental.
- 3 La réussite scolaire, ce n'est pas chercher à entrer dans le monde des dominants. C'est plutôt la quête de l'émancipation collective, c'est la quête d'un monde meilleur, la dimension utopique.
- 4 Les richesses doivent être redistribuées en direction de ceux qui en ont le plus besoin.
- 5 L'école publique doit être refondée à partir de notre boussole qui est celle des enfants de milieux populaires.

Extraits de conférence

“Tissez des alliances. Tissez des alliances avec tout ce qui n'est pas directement de l'école, avec l'éducation populaire, les parents, mais aussi entre vous. Tissez des alliances avec vos élèves et entre les élèves. Je pense que nous avons le devoir d'apaiser les élèves.”

“Soyez créatifs, soyez inventifs, osez bricoler vos trucs. On a le droit de se planter. N'ayez pas peur. Parce que le risque que vous prenez en ralentissant, en inventant est beaucoup moins important que le risque pris en ne lisant rien, en appliquant aveuglément les consignes. Ayez plus peur de ne rien faire que de faire.”

“La crise sanitaire a révélé l'impensé d'une éducation à la santé. Il y a dans l'école tout à repenser en terme d'éducation à la santé. C'est particulièrement important parce que l'absence de démocratie sanitaire c'est aussi l'absence de notre conscience à nous que nous avons un rôle à jouer dans les choix sanitaires.”

“L'école de Blanquer est une école du tri social avec ceci de pervers qu'elle vise à convaincre les élèves triés qu'en réalité, ils ne pourraient pas être ailleurs. Une école de l'assignation à résidence sociale, qui, même en élevant le niveau, vise à faire en sorte que chacun soit bien à sa place, c'est ce que l'on appelle une école de l'ordre. Une école du maintien de l'ordre social dominant.”

“Qu'est-ce que c'est un savoir critique ? C'est un savoir qui devient un outil d'analyse et un outil d'interrogation du monde. Le savoir qui permet d'élaborer des outils qui sont mobilisables au présent d'abord et ensuite à l'avenir pour comprendre, agir et éventuellement transformer le monde.”

“Il faut rester modeste. L'expérimentation démocratique en classe se cantonne à la classe et c'est déjà beaucoup. Ce sont des expériences d'interactions sociales. Mais il faut accepter, c'est la logique de l'émancipation, que vos élèves lorsqu'ils sortent de vos classes ne soient pas exactement ce que vous auriez aimé qu'ils soient. Le contraire de ça, c'est l'endoctrinement !”

Travail enseignant : chantier en cours

C'est avec le souci d'être un syndicat acteur des transformations du métier, au cœur des problématiques contemporaines que le SNUipp-FSU avait initié dès 2011 la création d'un « chantier travail ».



© Millierand/NAJA

Un dispositif tel que le « chantier travail », inédit dans le syndicalisme de l'enseignement primaire, est fondé sur la volonté syndicale de permettre aux enseignant-es de « reprendre la main sur leur métier ». Pour cela, le « chantier travail » s'intéresse au travail enseignant, à son organisation, à son sens, à partir de ce que disent les professeur-es des écoles de leur propre activité et instaure une coopération entre chercheuses, chercheurs et syndicalistes. C'est la sociologue Françoise Lanttheaume, invitée du congrès de Brive en 2010, qui avait ouvert la perspective de redonner à chacun et chacune le pouvoir d'agir sur le métier à travers le collectif. En 2011, une enquête (« Le travail en quête de sens ») et un colloque (« Le travail enseignant en quête de sens : transformer le métier ») posaient alors les prémices du « chantier travail ». Ce colloque, donnant la parole à des cher-

cheuses et chercheurs qui s'intéressent à la question du travail enseignant, a débouché sur la signature d'une convention entre le SNUipp-FSU et l'équipe de recherche de la clinique de l'activité du CNAM, dirigée par le professeur Yves Clot. Le « chantier travail » était né. Depuis, le SNUipp-FSU initie des recherches répondant aux préoccupations de la profession comme, par exemple, le travail empêché ou la direction d'école. Pour cela, il s'assure du concours d'équipes universitaires qui focalisent leurs regards sur l'activité de travail des enseignant-es et qui produisent alors de nouvelles analyses permettant d'enrichir les analyses syndicales. Des coopérations entre chercheurs et équipes syndicales départementales se créent autour de thématiques comme « Comment rester enseignant dans l'école hors les temps de classe » pour le SNUipp-89 ou « Comment qualifier et quantifier le tra-

vail « invisible » hors l'école pour le SNUipp-13.

CONFLIT DE VALEURS

L'évolution actuelle du métier, singulièrement sous le ministère Blanquer, amène à ne pouvoir accomplir ses missions dans de bonnes conditions. La perte du sens de l'activité au quotidien, le sentiment de faire un travail de moindre qualité, de répondre à des injonctions sans lien avec la réalité de la classe, engendrent un conflit de valeurs. Le métier enseignant est de plus en plus déstabilisé par des politiques publiques inspirées de l'entreprise privée, qui entrent en collision avec une histoire et une culture collective construites autour de l'ambition d'une école démocratique et émancipatrice. La question du travail, de son organisation, du sens de l'activité et de la professionnalité, se doit donc d'être au cœur des préoccupations syndicales.

Avec ou sans protocole... faire réussir les élèves

Enseigner, c'est choisir. À quel point ces choix du quotidien à l'école ont-ils été bousculés par la crise sanitaire ? Les variations du protocole sanitaire ont-elles systématiquement rebattues les cartes du métier enseignant ? Les ateliers proposés par l'équipe du chantier travail de l'Yonne ont permis de faire émerger les questionnements. Entre préoccupations personnelles, règles du métier inscrites dans une culture professionnelle partagée et prescriptions institutionnelles, quels arbitrages rendre pour « bien faire le métier » à l'école sous pandémie ? In fine, nulle réponse unifiée mais, selon Youri Meignan « des modulations variables ». Car il ne s'agit pas ici de définir la bonne règle, mais plutôt de confronter les bonnes raisons de faire ce que l'on fait.

Proposer un espace de débats animés où s'expriment librement les « expertises professionnelles », un pari gagnant qui, selon Elodie Billès, explique le succès d'un format « qui n'est pas celui de la conférence, mais de l'échange entre pairs ». Certaines « fidèles » ne s'y trompent pas qui renouvellent l'expérience déjà vécue en 2019, lors de la première intervention du « chantier 89 » à l'Université d'automne. C'est finalement moins la thématique sanitaire qui attiré des participant-es représentant la profession dans toute sa diversité, que ce que permet l'atelier en termes de réassurance professionnelle : reprendre la main sur le métier au sein d'un collectif de travail.

UN ENGAGEMENT CONTINU

Pour ce faire, la méthodologie de l'atelier bouscule les expériences ordinaires. « L'instruction au sosie », consistant à donner toutes les consignes à un sosie présumé qui aurait à faire classe sans rien connaître du métier, « permet de mettre en évidence tout ce qui est mis en œuvre de façon ordinaire dans la réalisation du travail » précise Benoît Foissy. Une fois extrait, ce matériau professionnel est mis sur la table pour être analysé en petits groupes. Résultat ? « Même en traitant du sanitaire, les questions métier sont mises en exergue, en particulier s'intéresser à chaque élève et

s'assurer de sa réussite ». Sylviane Keller complète : « Il n'y a pas vraiment eu d'école d'avant et d'école d'après. En fait, les PE n'ont jamais vraiment quitté l'école et n'ont jamais arrêté de faire classe ». L'école plus forte que la pandémie... et un collectif reboosté par un vécu partagé à l'Université d'automne, avec la perspective d'essaimer partout des collectifs d'analyse du travail enseignant.

TÉMOIGNAGES



Quentin (Loiret) :

« L'atelier permet de prendre du recul par rapport à une situation précise et d'interroger ce qu'on met en place pour la traiter. Même si c'est frustrant de ne pas avoir assez de temps pour se donner des objets de travail plus globaux et poursuivre les débats pour mieux évaluer collectivement ce qui émerge des échanges en groupe restreint. »



Kathy (Gironde) :

« C'est la deuxième fois que je participe au chantier travail. La première fois, j'avais eu la satisfaction de découvrir plein d'aspects du travail enseignant et la façon de

le mettre en œuvre. Ça fait naître des débats dont nous avons besoin et pour lesquels nous n'avons pas vraiment d'espace. Cela donne envie de s'y mettre dans notre département. Nous envisageons d'explorer la question du partage de la classe, qui constitue un véritable impensé de notre métier. »



Pamela (Alpes-Maritimes) :

« Échanger avec les collègues rassure d'une certaine manière, on découvre des préoccupations partagées à mettre en œuvre dans l'intérêt des élèves. Nous nous rendons compte que dans les écoles, nous n'échangeons pas assez. À l'avenir, j'aimerais pouvoir partager des réflexions entre collègues sur le climat de classe, les conflits entre élèves... Ça fait du bien de ne pas sentir seule, ça aide à ne pas lâcher. »



Fabienne (Jura) :

« C'est tellement agréable d'échanger avec des personnes diverses. Ça permet de vivre une expérience inédite avec l'instruction au sosie. Cela remet en évidence ce qui relève de notre métier, des instructions de l'institution ou de ce que nous nous imposons nous-mêmes en tant qu'enseignante ou être humain. Notre métier ne consiste pas seulement à enseigner, à éduquer. Beaucoup d'autres choses prennent une place mentale énorme, crée une fatigue pour une fois reconnue... »



Sophie (Jura) :

« C'est plaisant de pouvoir parler, plutôt que d'écouter. Et prendre comme objet de discussion des gestes ordinaires du métier, comme monter l'escalier avec sa classe, et des imprévus qu'il faut savoir gérer au milieu des élèves. Cette manière d'envisager le métier est inédite. Je souhaite que l'expérience se renouvelle pour pouvoir être plus actrice des réflexions sur le travail, parce qu'en fait, notre hiérarchie ne nous demande jamais notre avis. »



École sous Covid : les PE maintiennent le cap

Depuis le confinement de mars 2020, le système scolaire vit au rythme des fermetures et réouvertures de classes, des protocoles sanitaires successifs, des enseignements en présentiel et en distanciel... Épuisé·es par cette situation inédite et le faible soutien du ministère, les enseignant·es ont su maintenir la continuité du service public d'éducation en faisant preuve au quotidien d'un engagement, d'une faculté d'adaptation et d'une créativité sans failles.

La fermeture des écoles dans la France confinée de mars 2020 a placé les personnels dans une situation aussi inédite et brutale que complexe. Formés pour conduire et suivre les apprentissages d'un collectif d'élèves rassemblés au sein de leur classe, ils ont dû exercer leur métier à distance du jour au lendemain. Sans expérience ni formation spécifique pour ce type d'enseignement, bien souvent sans les équipements professionnels adaptés à cette nouvelle donne et surtout sans véritable accompagnement de l'institution scolaire, les PE ont malgré tout assuré la continuité du service public d'éducation. Malgré d'immenses difficultés organisationnelles et pédagogiques, ils ont réussi à maintenir le lien avec les élèves et leurs familles.

Si l'essentiel a pu être préservé pendant cette période critique, c'est en grande partie grâce aux efforts consentis par les enseignant·es qui ont « amorti » les tensions engendrées par la pandémie dans le système éducatif. Un PE sur deux estime, en effet, que sa charge de travail s'est vue renforcée pendant la période de confinement et 46% des enseignant·es du primaire considèrent que cette période de crise sanitaire s'est traduite par une fatigue accrue⁽¹⁾. Pour de nombreux spécialistes de santé au travail, cette situation s'explique notamment par le fait que les PE se sont sentis exclus du processus de décision concernant les nouvelles modalités d'exercice de leur métier. État de sidération à l'annonce du confinement, sentiment de se voir confisquer le temps d'élaboration collectif du travail pédagogique, inquiétude face au défi du travail à

“Malgré les efforts épuisants consentis pour s'adapter aux réorganisations successives de l'enseignement, les PE ont globalement traversé la crise de la Covid-19 avec la satisfaction du travail accompli”

distance, autant d'épreuves qui ont pu se traduire par des moments de stress et par un sentiment d'isolement et de fragilité chez certains enseignants et enseignantes.

DILEMMES MORAUX

La nouvelle parenthèse qui s'est ouverte le 11 mai 2020, avec le déconfinement et la reprise des enseignements en présentiel, a constitué une autre phase de déstabilisation pour les PE, une fois encore placés dans l'obligation de relever de nouveaux défis pédagogiques dans un contexte de crise aigüe. La première difficulté qu'ils ont eu à surmonter a consisté à enseigner devant certains élèves physiquement présents tandis que d'autres enfants étaient maintenus en enseignement à distance puisque le retour en classe était basé sur le volontariat des familles. Pour la première fois depuis la III^e République, l'école cessait donc d'être obligatoire pendant les semaines qui allaient suivre. Une période au cours de laquelle de nombreux PE ont reconnu avoir été en proie à de réels dilemmes moraux, voire éthiques, étant partagés entre leur satisfaction de retrouver la classe (et surtout la percep-

tion du besoin d'école des élèves, en particulier ceux ayant été « décrochés ») et la crainte de contribuer malgré eux à la reprise de la pandémie tout en mettant en danger leur propre santé. Chaque changement de dispositif - qui évoluait au rythme des connaissances épidémiologiques et des reprises de la propagation du virus au sein de la population - s'est, en effet, traduit par la nécessité pour les enseignant·es d'adapter en permanence le travail pédagogique aux contraintes du moment. Là encore, cet « effet yoyo » n'a pas été sans conséquence sur la santé et le moral des PE, toujours soucieux de concilier les mesures sanitaires avec le bien-être des élèves et de maintenir des pratiques pédagogiques pertinentes en pratiquant des ajustements professionnels permanents.

LE SENS DE LA MISSION ÉDUCATIVE PRÉSERVÉ

Même s'il est encore trop tôt pour tirer un bilan exhaustif de cette période hors normes pour l'école, certains points positifs semblent affleurer des situations difficiles rencontrées par les enseignant·es. Ainsi, 80% des PE affirment s'être découverts de nouvelles aptitudes pendant la crise tandis que 68% y ont trouvé de nouvelles formes du métier à explorer. Un constat tiré des expériences personnelles vécues au cours des derniers mois, même si seulement 24% des PE considèrent avoir reçu une aide de l'administration pendant cette épreuve professionnelle sans précédent⁽²⁾.

Malgré les efforts épuisants consentis pour s'adapter aux réorganisations successives de l'enseignement, les PE ont globalement traversé la crise de la Covid-19 avec la satisfaction du travail accompli. Pour eux, l'essentiel a été de préserver la dimension humaine et sociale de leur travail et de maintenir le sens de leur mission éducative.

^{(1) (2)} Enquête Harris/SNUipp-FSU, mai 2020.

Préalable

Les parents d'élèves jouent un rôle essentiel. Ils s'engagent à ne pas mettre leurs enfants à l'école, au collège ou au lycée en cas de fièvre (38 °C ou plus) ou en cas d'apparition de symptômes évoquant Covid-19 chez l'élève ou dans sa famille, les élèves ayant été positivement au 5G, ou dont un membre du foyer a été diagnostiqué, ou encore identifiés comme contact à risque ne doivent pas se rendre dans l'école, le collège ou le lycée, et le responsable d'établissement.

Les personnels doivent s'appliquer les mêmes règles.

L'accès des accompagnateurs aux bâtiments scolaires est pas interdit, mais ne sera autorisé qu'en cas de strict nécessaire et se fera après avoir mis un masque de protection et respecté une distance de 1 m.

Les règles de distanciation physique



Dans les espaces intérieurs, les espaces sont organisés de manière à maintenir la plus grande distance possible entre les élèves notamment dans les salles de classe et les espaces de restauration.

Dans les espaces extérieurs, la distance doit être maintenue.

L'application des gestes barrières

Les gestes barrières rappelés ci-après, doivent être appliqués en permanence, partout, et par tout le monde. À l'heure actuelle, ce sont les mesures de prévention individuelles les plus efficaces pour empêcher la propagation du virus.

CORONAVIRUS, POUR SE PROTÉGER ET PROTÉGER LES AUTRES



Le retour à l'école ou à l'établissement se fera dans les conditions définies par la stratégie de prévention des cas confirmés, des contacts à risques et des « clusters » (text relatif au respect des protocoles prescrits par les autorités sanitaires).

Travail sous déconfinement



La réouverture des écoles au 11 mai 2020 s'est accompagnée de mesures contraignantes tant en aménagement de gestes barrières que de rotation des groupes d'élèves. Un défi pour les PE contraints d'adapter fortement leurs pratiques. Cécile Berterreix, formatrice à l'INSPE de Pau, a mené une recherche sur le travail enseignant durant cette période de déconfinement.

LE 13 AVRIL 2020, LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE ANNONÇAIT UN DÉCONFINEMENT impliquant une réouverture progressive des écoles primaires à compter du 11 mai. Après un premier avis défavorable et une préconisation de report en septembre, le comité scientifique valide finalement la réouverture des écoles accompagnée d'un protocole rigoureux et basé sur le volontariat des familles. Fait inédit sous la troisième République, l'école n'est plus obligatoire pour toutes et tous. Les enseignants sont alors partagés entre l'envie de retrouver la classe, la perception du besoin d'école des élèves, en particulier ceux ayant été « décrochés », et la crainte d'être contaminés et de contribuer à la reprise de la pandémie. Une tension morale qui va s'ins-

taller dans le temps, au fil des changements de protocole, de l'évolution des connaissances sur le virus, des reprises épidémiques et des adaptations professionnelles. En septembre 2021, ces tensions restent présentes après l'annonce de la fin du port du masque pour les élèves, entre respiration et peur des fermetures de classes. Depuis un an et demi, les enseignants sont soumis à nombre de paradoxes, entre soulagement des allègements successifs de protocole et maintien d'une vigilance pour éviter toute reprise épidémique. Concilier les mesures sanitaires avec un bien-être des élèves, concilier un contexte sécurisé et des pratiques pédagogiques pertinentes sont une gageure relevant d'ajustements professionnels permanents.

INTERVIEW

“Une réappropriation pour ne pas perdre le sens”

QUELLES ONT ÉTÉ LES CONDITIONS DE REPRISE POUR LES PE APRÈS LE CONFINEMENT ?

CÉCILE BERTERREIX : Après deux mois anxieux de confinement, les enseignantes et enseignants commencent à stabiliser les formes de travail à distance. Malgré la réouverture des écoles annoncée pour le 11 mai, le protocole sanitaire fixant les modalités de réouverture n'est relayé que six jours avant, augmentant la complexité et l'anxiété. Les professeurs d'écoles mesurent les enjeux sociaux et économiques mais s'inquiètent à la fois des risques épidémiques et des modalités opérationnelles de mise en œuvre. Le déconfinement s'ouvre sur une urgence à penser les aménagements, l'organisation des groupes d'élève issus des familles volontaires pas toujours connus, la réorganisation du travail en équipe, la gestion du présentiel associé à du distanciel dans un temps restreint.

QUELLES ONT ÉTÉ LEURS PRÉOCCUPATIONS ?

C.B. : Elles sont de quatre ordres : le sanitaire, le traitement des difficultés, l'engagement des élèves et des questions éthiques. Alors que le groupe classe est bousculé avec une partie présente et une autre à distance, il s'agit de concilier des activités individuelles tout en retrouvant une dynamique de groupe mise à mal par l'espacement requis. La volonté de pré-

server la cohésion du collectif est très forte et renforcée par une volonté d'équité entre élèves en présence et ceux à distance. Cela va engendrer une vigilance au rythme des apprentissages des uns et des autres. La question du bien-être des enfants va rapidement se poser aussi, en particulier veiller à mobiliser des corps contraints à une sédentarisation.

À QUELS EMPÊCHEMENTS PROFESSIONNELS ONT-ILS ÉTÉ CONFRONTÉS ?

C.B. : Les enseignants sont contraints de transformer les activités antérieures, ôtant parfois des dimensions qui faisaient sens pour eux dans leur travail. Le renoncement aux situations de recherche en sous-groupes ou aux corrections croisées par exemple obligent à un enseignement plus frontal, plus individualisé. Une multitude de domaines d'EPS sont empêchés du fait du protocole. Les PE la « renvoient à la baisse » en la transformant en « un temps pour bouger ». Les contrariétés sont particulièrement fortes en maternelle où la proximité affective est empêchée. Mais progressivement, au fil des semaines, une certaine réassurance et un besoin de retrouver le cœur du métier entraîneront quelques lâcher-prises.

ILS ONT DONC ADAPTÉ LEURS PRATIQUES ?

C.B. : On note deux types de transformations. D'une part des transformations visibles avec des activités remaniées : un « quoi de neuf » ciblant ordinairement des apprentissages langagiers précis devient un temps de correspondance pour les camarades absents ; un plateau collectif du jeu de société est transformé, affiché sur un TBI ; l'ardoise devient un outil d'étayage intermédiaire enseignant-élève... Il ne s'agit pas d'innovations mais de repenser les activités habituelles. De même, les situations sont davantage expli-



BIO
Cécile Berterreix est formatrice à l'INSPE de Pau et doctorante en sciences de l'éducation.

cités et répétées. Mais il existe aussi des transformations silencieuses. Lorsque les enseignantes et enseignants sont amenés à veiller aux respects des nouvelles règles protocolaires. « Ne pas gommer puis souffler, ne pas donner la main, ne pas se déplacer en autonomie » constituent une multitude de gestes habituels à réfréner. C'est invisible mais très coûteux. De même l'envie de suivre l'ensemble des élèves de la classe le plus équitablement possible malgré

les groupes irréguliers en concevant les activités à la fois pour le distanciel et le présentiel va constituer une véritable question d'éthique. Ces réappropriations du travail visent à ne pas perdre le sens d'un métier dont le cœur est malmené par ce contexte de pandémie.

DES SATISFACCTIONS ?

C.B. : Malgré un fort épuisement, notamment lié aux évolutions du protocole obligeant à de nombreuses réorganisations, malgré des renoncements de pratiques antérieures choisies, les enseignants ressentent de la satisfaction lorsqu'ils estiment avoir réussi à offrir des conditions respectables d'accueil. Ils en éprouvent également à force de persévérance et de tâtonnements, lorsque l'activité redéfinie finit par fonctionner. Passer de 28 à 12 élèves a également été un facteur de calme, de possibilité de mieux accompagner les enfants. Enfin, le lien institué avec les familles, les remerciements, les prises de conscience de la difficulté d'enseigner ont permis un sentiment de reconnaissance. D'une manière générale, les satisfactions furent liées à la dimension humaine et sociale du travail, à la préservation du sens.

PROPOS RECUEILLIS PAR M.B.

Touchés mais pas coulés

En première ligne face aux attaques sans précédent du virus mais aussi aux atermoiements des décisions ministérielles, les enseignants et enseignantes ont maintenu le cap des apprentissages en faisant preuve de résilience et d'imagination. Durant le confinement et à la réouverture des écoles, ils et elles ont été confrontés à de nombreuses et nouvelles difficultés qui n'ont pas été sans conséquence sur leur santé.



© Millerand/NAJA

« **ON SENTAIT QUE L'ÉCOLE ALLAIT FERMER** », se rappelle Faustine Ottin, directrice de l'école élémentaire Georges Brassens à Bruay-sur-l'Escaut (Nord), située en zone d'éducation prioritaire. « *Le référent ERUN* est venu de manière informelle, un midi, nous former au nouvel espace numérique de travail mis en place à la rentrée scolaire dans le département, une chance car le soir même nous apprenions que les écoles fermaient le lundi suivant !* », explique Faustine. Si cet outil a permis de très vite communiquer auprès des familles, le travail en équipe a été le levier essentiel pour tenir durant cette période difficile. « *Tout était plus coûteux, plus compliqué, la surcharge cognitive était importante et nous avons décidé de la diviser*, précise Faustine. *Nous organisons*

des visios pour chaque niveau de classe, les collègues se mettaient d'accord sur les outils, préparaient à deux ou plus la classe, décidaient du planning des classes virtuelles, choisissaient de co-intervenir ou pas ». Malgré tout, un sentiment d'inefficacité s'est fait ressentir car les résultats n'étaient pas à la hauteur de l'investissement et beaucoup d'élèves restaient injoignables. « *Heureusement le collectif a aidé à ne pas déprimer, à donner du sens à notre travail, remarque la directrice. Il a eu aussi un rôle fort de lien social* ». À la réouverture des écoles, du fait de l'accueil des élèves de deux écoles sur un seul site, ce collectif de travail s'est retrouvé élargi, et depuis, les directrices poursuivent ce travail commun.

*Enseignant pour les Ressources et les Usages Numériques.

INTERVIEW

“ Limiter la charge de travail des enseignants ”

COMMENT DÉFINIR LA SANTÉ AU TRAVAIL DES PE ?

CÉCILE BRUNON : La santé au travail, celle des enseignants comme celle de toutes les personnes qui travaillent, n'est pas simplement l'absence de maladie mais un processus qui se construit dans le temps au fil des expériences.

DOMINIQUE CAU-BAREILLE : C'est une notion complexe, c'est être en capacité de faire face à ce qui peut vous arriver, ce qui sort de l'ordinaire, être en capacité de renormaliser son activité pour réguler des situations. Cela peut être source d'apprentissages et de développement personnel.

LE CONFINEMENT A-T-IL EU DES CONSÉQUENCES SUR LEUR SANTÉ ? LESQUELLES ?

D. C.-B. : Les enseignants n'ont pas été impliqués dans les processus de décision concernant le confinement. Ils ont

été mis devant le fait accompli, devant la responsabilité d'organiser individuellement le travail à distance. Le fait de confisquer ce temps d'élaboration collectif a eu un impact sur la santé. Il y a eu toute une étape de sidération face à l'annonce du confinement, puis une phase d'inquiétude sur comment faire puisqu'il n'était pas possible de mettre en place les gestes professionnels. Cela a été source de stress et a fragilisé certaines personnes.

C. B. : Des enseignants se sont saisis des marges de manœuvre qu'ils avaient, du fait de prescriptions quasiment inexistantes et se sont donnés plus de liberté pour tester des choses. Pour d'autres, le distanciel a été beaucoup plus difficile à mettre en place. Ils se sont sentis en difficulté face à cette nouvelle situation sans compter qu'il leur a fallu maîtriser les outils numériques du jour au lendemain. Certains ont pu s'ap-

puyer sur leur expérience mais cela a été plus compliqué pour d'autres pour des raisons matérielles et de formation aux outils.

QUELS LEVIERS ONT ÉTÉ ACTIONNÉS PAR LA PROFESSION POUR MINIMISER CET IMPACT ?

D. C.-B. : Là où il y avait un collectif fort avant le confinement, les collègues se sont organisés entre eux pour gérer les enseignements, trouver des astuces, contacter les familles qui ne répondaient pas aux appels. Il y a eu une certaine solidarité au sein de l'école. Cela a permis de mener des réflexions et de jouer un rôle positif sur l'élaboration des activités proposées aux élèves, mais aussi de limiter la charge de travail des enseignants pour ne pas se perdre dans un puits sans fond. Les parents ont aussi parfois été des ressources, se rendant au domicile de familles qui n'avaient pas



© Millerand/NAJA

SUITE DE LA PAGE 49

d'informatique, pour déposer du travail. Là où les collectifs étaient faibles, chacun a travaillé individuellement, le collectif ne jouant pas son rôle protecteur du point de vue de la santé.

C. B. : Les enseignants ont pu demander de l'aide dans leur sphère personnelle mais aussi dans une sphère professionnelle un peu plus élargie que d'habitude. Notamment avec l'aide de certaines circonscriptions, conseillers pédagogiques qui ont tout de suite réagi et mis en place des espaces d'échanges. Les sphères de vie personnelle et professionnelle se sont brouillées : le professionnel a pu prendre beaucoup de place, avec une difficulté à poser des limites entraînant le sentiment d'être débordé, surchargé de travail.

EN QUOI LA RÉOUVERTURE DES ÉCOLES A-T-ELLE PARTICIPÉ À LA FRAGILISATION DE LA SANTÉ DES PE ?

C. B. : Les enseignants ont appris quelques jours avant la reprise dans quelles conditions ils allaient rouvrir les écoles, avec des protocoles sanitaires contraignants qui ont modifié de façon importante la manière de faire fonctionner l'école mais aussi de faire classe. Ils se sont retrouvés à devoir repenser tout cela avec le stress de l'organisation, la peur de la maladie et une difficulté à trouver du sens. S'ajoutent à cela des consignes pas très claires sur ce qu'on allait devoir faire à l'école. Il y avait la sensation pour certains de rouvrir les écoles pour faire garder. Tout cela a été très déstabilisant et a chassé d'un revers de main tout ce qui avait pu être construit pendant le confinement alors que certains enseignants s'étaient vraiment investis dans leur travail, avec une forme de stabilité dans le travail à distance. Mais tous étaient contents de retrouver leurs élèves car le cœur du métier est d'être en relation avec eux. Ce qui a été éprouvant, c'est le fait de ne pas pouvoir s'appuyer sur des routines et tenir un rythme soutenu, ce qui est coûteux du point de vue de la santé.

D.C.-B. : Là encore, les enseignants ont été exclus du processus de décision, avec des protocoles qui ne tenaient pas du tout compte du point de vue de l'activité. Comment faire pour accueillir les enfants, comment réaliser un travail de qualité avec un protocole qui entrave la

“Il y a eu toute une étape de sidération face à l'annonce du confinement, puis une phase d'inquiétude sur comment faire”



© P. Cros/NAJA

BIO
Cécile Brunon

mène des travaux de **recherche en ergonomie au CNAM** et est **chercheuse associée au laboratoire « Éducation, Cultures et Politique » de l'Université Lumière Lyon 2**. Ses travaux portent sur les stratégies mises en jeu pour gérer différentes sources de prescription.

relation entre élèves et entre élèves et enseignants ? Cela a suscité énormément d'inquiétudes et de colère face aux incohérences des mesures mises en place et à leur non faisabilité.

ENSEIGNEMENT EN CLASSE ET MAINTIEN DU LIEN AVEC LES FAMILLES RESTÉES À DISTANCE, QUELLES CONSÉQUENCES SUR LA SANTÉ DES PE ?

C. B. : Des enfants étaient à l'école, d'autres non. Il a été demandé aux enseignants d'abandonner le distanciel. Pour certains, cela a été très difficile de trancher le dilemme entre préserver sa santé et ne pas abandonner ces élèves restés à la maison. De plus, ils ont été seuls pour le trancher dans un contexte d'urgence.

D.C.-B. : Certains ont collé à la consigne de ne faire que du présentiel et se sont retrouvés en cohérence avec la prescription institutionnelle. D'autres ont fait uniquement du présentiel mais tout en étant inquiets des élèves non

présents en classe, générant un conflit éthique difficile à vivre. D'autres encore n'ont pas voulu « abandonner » les élèves restés en distanciel et ont continué à leur donner du travail, à échanger avec eux. Ceux qui ont cherché à tenir le présentiel et le distanciel sont ceux qui nous ont semblé en plus mauvaise santé, faisant état d'une fatigue chronique extrêmement importante. Dans ce choix de garder les deux activités, ils ont cherché à garder du sens dans le travail.

QUEL A ÉTÉ LE RÔLE DU COLLECTIF DE TRAVAIL DANS LA PHASE DE RÉOUVERTURE DES ÉCOLES ?

C. B. : L'appui sur le collectif a été différent d'une école à une autre. Parfois, des organisations collectives ont permis de se partager le travail. Parfois, le collectif a été mis à mal en raison de l'urgence de la situation, de la présence du virus ou des choix d'organisation de la classe.

D.C.-B. : Les postures différentes au sein de collectifs forts ont fragilisé certaines équipes pédagogiques. Au mo-

“Tous étaient contents de retrouver leurs élèves car le cœur du métier est d'être en relation avec eux”



© Millerand/NAJA

ment de la réouverture des écoles, beaucoup de choses ont pesé sur les épaules des directeurs qui ont joué un rôle de parapluie vis-à-vis de leurs collègues. Cette période a été source d'inquiétudes, d'insomnies amenant certains directeurs à vouloir arrêter de porter cette responsabilité.

QUELLES RECOMMANDATIONS FAITES-VOUS POUR PRÉSERVER LA SANTÉ AU TRAVAIL ?

D.C.-B. : Il est essentiel que les décisions importantes soient prises en concertation avec les acteurs de terrain, plus au fait du réel de l'activité et des contraintes de l'activité. Il est aussi important, tant d'un point de vue syndical qu'institutionnel, d'avoir des temps de réflexion sur ce qui a été imaginé, inventé pendant le confinement, pour pouvoir penser le devenir du métier.

C.B. : Même si les enseignants arrivent à prendre un peu plus de la distance avec la situation que nous impose le Covid, même s'ils s'octroient un peu plus de marges de manœuvre, il faudrait des espaces de discussion et d'élaboration pour savoir quoi faire des protocoles, discuter du réel de l'activité. Les enseignants se retrouvent à bidouiller, tricher avec la prescription pour tenir le coup mais comme cela n'est pas assumé collectivement vis-à-vis de l'employeur, ce n'est pas confortable et ne permet pas de construire sa santé au travail. PROPOS RECUEILLIS PAR N.R.



BIO
Dominique Cau-Bareille
est **maîtresse de conférence à l'Institut d'étude du travail de Lyon**. Elle mène des travaux de recherches en ergonomie dans le champ de l'enseignement.

© DR

“Il est essentiel que les décisions importantes soient prises en concertation avec les acteurs de terrain”

Enseigner à distance : c'est quoi ce travail ?



La fermeture des écoles en mars 2020 a confronté enseignantes et enseignants à un inédit pédagogique : faire classe en étant privé du regroupement physique de leurs élèves. Sans formation à l'enseignement à distance, ni équipement professionnel et avec un accompagnement limité de l'institution, les personnels ont tenu le service public d'éducation. Malgré l'isolement et les difficultés ressenties, le lien avec les élèves et leurs familles a été maintenu.

UNE CHARGE DE TRAVAIL RENFORCÉE

50%

DES PE ONT TRAVAILLÉ PLUS QUE LORS D'UNE PÉRIODE « NORMALE »

46%

estiment que la période de confinement a été plus fatigante qu'à l'ordinaire

UN EXERCICE DU MÉTIER PLUS DIFFICILE ET PLUS SOLITAIRE

79%

DES PE ONT ÉPROUVÉ PLUS DE DIFFICULTÉS À EXERCER LEUR MÉTIER (87% des moins de 30 ans ; 82% en éducation prioritaire ; 84% en établissement spécialisé)

60%

des PE disent avoir travaillé de manière plus isolée

15%

des PE ont davantage travaillé en équipe

LES RESSOURCES UTILISÉES

96%

DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES CHERCHÉES PAR MES PROPRES MOYENS

67%

une entraide entre collègues

84%

UNE FORMATION PERSONNELLE EN LIGNE

24%

une aide de l'administration

UN MÉTIER RENOUVELÉ

80%

DES PE SE SONT DÉCOUVERTS DE NOUVELLES APTITUDES

68%

estiment que de nouvelles formes du métier sont à explorer

INTERVIEW

“La crise a mis en avant la professionnalité enseignante”

QUEL A ÉTÉ L'IMPACT DU CONFINEMENT SUR LE TRAVAIL ENSEIGNANT ?

FRÉDÉRIC GRIMAUD : L'enseignement à distance a impacté toutes les dimensions du métier, selon la catégorisation d'Yves Clot*. La dimension personnelle a été déstabilisée par l'explosion du temps de travail « hors la classe » qui a envahi le temps personnel. La dimension interpersonnelle a été bousculée dans la mesure où il a fallu organiser son métier d'enseignant non avec ses collègues mais dans un contexte familial complètement dynamité par le fait de répondre à toute heure à des SMS envoyés par des élèves. La dimension interpersonnelle, essentielle car elle définit la tâche à réaliser, a été synthétisée par la formule de « continuité pédagogique ». On peut souvent considérer floues, voire contradictoires, les prescriptions données aux PE. Ici, elles ont été particulièrement absentes, obligeant à suivre les déclarations télévisuelles du ministre. Enfin les codes, les gestes professionnels qui font l'histoire du métier en constituent la dimension transpersonnelle. Du jour au lendemain, les outils n'étaient plus les mêmes, brutalement remplacés par des plates-formes numériques... Même le recours aux photocopies a occasionné des procédures incroyables comme le transit par la boulangerie pour éviter les contaminations ! La crise a mis en avant la professionnalité enseignante, la capacité des PE à surmonter les obstacles pour vraiment continuer à faire leur métier.

COMMENT LES PE SE SONT APPROPRIÉS LA PRESCRIPTION DE LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE ?

F.G. : Dans ma recherche, pourtant limitée au temps court du confinement, j'ai noté une évolution des propos des enseignants. Au début, les réactions étaient plutôt hostiles à cette notion considérée comme un oxymore car la pédagogie sup-

pose la relation humaine adulte/enfant, impossible à incarner à travers un mail. La posture était de ne pas proposer de nouveaux apprentissages. Puis les PE ont été heurtés par un principe de réalité, le fait que les enfants et les familles continuent à être en demande d'apprentissages. Par exemple, la maîtresse de CP s'est donc refusée à rester sur le son « oin » pendant quatre semaines. Les enseignants ont exploré des pistes pour continuer à faire l'école. Au final, sans s'approprier la consigne mais sans la rejeter complètement non plus, ils ont fait autre chose, avec une forte variabilité individuelle.

À QUELS DILEMMES ONT ÉTÉ CONFRONTÉS LES PE ?

F.G. : Des dilemmes de valeur ont émergé immédiatement. Le fait de ne pouvoir s'adresser qu'à une seule partie des élèves, de ne pas pouvoir répondre aux besoins de tous les élèves ne fait pas partie de l'histoire du métier et n'était pas supportable sur le long terme. D'autres dilemmes ont concerné le choix d'applications numériques : utiliser les outils proposés par l'Éducation nationale, gratuits, des logiciels libres mais peu efficaces ou payer pour des logiciels GAFAM ? Mais au fond, l'enseignement à distance a moins généré de dilemmes spécifiques qu'il n'a révélé de dilemmes professionnels ordinaires : comment corriger et annoter les copies d'élèves ? Continuer à avancer avec ceux qui ont compris ou reprendre avec l'en-

“L'enseignement à distance a moins généré de dilemmes spécifiques qu'il n'a révélé de dilemmes professionnels ordinaires”



BIO

Frédéric Grimaud est professeur des écoles et docteur en sciences de l'éducation. Il est chercheur pour le chantier travail du SNUipp-FSU conventionné avec l'Université Aix-Marseille dans l'équipe ADEF

(Apprentissage, didactique, évaluation, formation) et plus particulièrement dans le programme CLAEF (Clinique des activités en éducation et en formation) dirigé par Frédéric Saujat.

© Millerand/NAJA

semble du groupe ? En situation de production d'écrits, que faire si on s'aperçoit que la classe n'a pas compris l'implicite dans le texte de départ ? Sachant que les retours des élèves qui auraient été immédiats en classe sont différés d'une semaine, faut-il les laisser s'exprimer même hors sujet ou les ramener vers la consigne ?

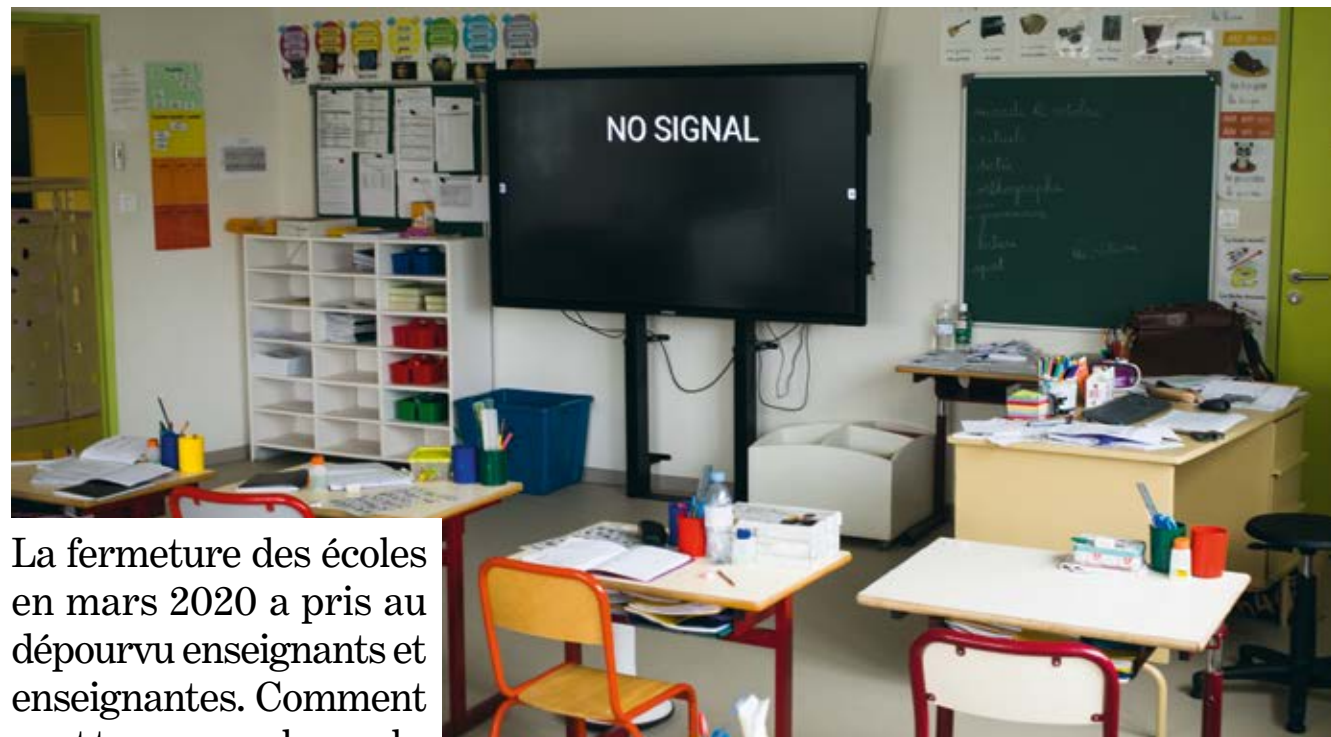
UN EXEMPLE PRÉCIS DE PRATIQUE BOUSCULÉE PAR L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE ?

F.G. : La lecture d'albums en maternelle a constitué une préoccupation importante chez plusieurs collègues concernées par la recherche, après que deux d'entre elles ont créé une chaîne « Youtube » pour se filmer en train de lire des albums. Dans les échanges collectifs, les débats ont évolué de questions spécifiques au confinement -faut-il filmer l'album seul ou cadrer la maîtresse qui lit pour rétablir la dimension affective de la relation pédagogique?- vers des questions ordinaires de l'enseignement en maternelle : doit-on lire ou raconter, quitte à changer le texte ? Quelle place accordée aux illustrations au cours de la narration ? Les arbitrages aboutissent à des pratiques différentes, toutes professionnellement assumées. C'est en cela que les échanges provoqués par le chantier travail sont sources de développement professionnel. La confrontation des manières de faire avec les pairs permettent à celles et ceux qui font le travail de définir les critères du « travail bien fait ».

PROPOS RECUEILLIS PAR F.B.

*Psychologue du travail, auteur de *Travail et pouvoir d'agir* (2008)

Quel numérique pour garder le lien ?



La fermeture des écoles en mars 2020 a pris au dépourvu enseignants et enseignantes. Comment mettre en place la « continuité pédagogique » prônée par le ministre ? Comment ne pas perdre contact avec les enfants et leurs familles, surtout celles éloignées de l'école ? Autant de questions auxquelles l'institution ne pouvait répondre tant la situation était exceptionnelle. Alors, sur le terrain, dans les écoles, les PE ont dû se réinventer.

BOUCHRA ABDOUL ET SAFIA HENNI, TOUTES DEUX PE À L'ÉCOLE PAUL LANGEVIN DE STAINS (93), ONT SU RELEVER LE DÉFI grâce aux réseaux sociaux. Instigram, c'est le compte qu'elles ont créé sur Instagram lorsqu'elles se sont aperçues que les échanges par mail ne conviendraient pas à une très grande majorité de leurs élèves. « Nous sommes dans une maternelle d'éducation prioritaire, explique Safia. Au début, on a envoyé des mails, donné des consignes par écrit. On avait très peu de retours. Et puis, en cycle 1 tout passe par la manipulation. Il fallait que l'on trouve le moyen de montrer ce que les élèves devaient faire ». « On a donc décidé de faire des vidéos, raconte Bouchra. Comme c'est visuel, on avait plus de chance de toucher les parents. On proposait des activités courtes à faire avec des objets qu'ils avaient à la maison. C'était accessible

à tous. Et ça a vite pris, les parents regardaient les vidéos et certains nous en envoyaient de leur enfant en activité. On a aussi mis en place des défis ». Très vite, le compte, qui au départ était à destination des parents de leur classe, est pris d'assaut par des parents de toute la France. « Ils nous envoyaient des commentaires pour nous remercier car il se sentaient dépourvus et isolés ». Aujourd'hui, le compte est toujours actif et publie des vidéos des activités quotidiennes en classe. « Ce compte permet de créer du lien avec les familles, ce qui est difficile dans ce contexte sanitaire mais aussi avec le plan Vigipirate. Les parents découvrent leurs enfants dans leurs activités scolaires ». C'est dans un contexte exceptionnel et inimaginable que Safia et Bouchra ont ouvert leur page Instigram. Aujourd'hui, elle ne la fermerait pour rien au monde. « C'est une nouvelle façon de nouer du lien », conclut Safia.

INTERVIEW

“Ce qui est important est dans quel système on enseigne”

LE NUMÉRIQUE, UNE SOLUTION MIRACLE ?

ANDRÉ TRICOT : Depuis une quarantaine d'années, les résultats de recherche montrent que les apports du numérique sont très différents selon la discipline et la fonction pédagogique – pour faire des exercices, pour comprendre ou encore pour présenter une activité ou une notion. L'âge des élèves est aussi un élément à prendre en considération. Aujourd'hui, plus personne n'ose prétendre qu'en général le numérique, c'est bien ou en général, le numérique c'est mal.

QUELS ÉCUEILS ?

A. T. : Un des écueils souvent évoqué est celui de compatibilité entre les outils numériques et l'organisation de la classe, qu'elle soit temporelle, spatiale ou sociale – les interactions entre les élèves et avec l'enseignant. Sur un autre plan, c'est la disponibilité du matériel et des équipements. Pour autant, avoir le matériel ne garantit pas un usage efficace, c'est pour cela que l'on ne peut dissocier la dotation informatique de la formation pédagogique des enseignants et enseignantes. Les pays qui ont eu des politiques publiques d'équipement très volontaristes, comme en Turquie ou en Grande Bretagne, ont pu être déçus des résultats obtenus sans formation des PE. En France aussi, il y a eu une volonté politique d'équiper mais sans réellement former. Fournir le matériel n'est pas la solution, il faut entrer dans une politique plus globale d'équipement et de formation pédagogique.

QUELS ATOUTS ?

A. T. : Lorsque l'on regarde la littérature sur les plus-values, on voit des choses très contrastées selon l'objectif pédagogique. Si on équipe les classes en lecteur MP3 pour l'étude des langues vivantes afin de permettre individuellement l'écoute de la langue parlée, alors, dans ce cas particulier, l'intérêt est absolument indéniable. Mais cet intérêt dé-

pend avant tout et surtout de l'accompagnement pédagogique, de la manière dont l'enseignant a construit sa séance autour de ces tâches de compréhension orale en autonomie. Mais en tant que support, le lecteur MP3 sera idéal pour cette activité mais complètement inadapté à une activité de mathématiques, par exemple. L'outil numérique peut aussi être l'outil nécessaire au contournement de la difficulté pour des élèves porteurs de troubles cognitifs ou de handicap, qu'ils soient sensoriels ou moteurs. Là, les plus-values sont très importantes mais les investissements publics ne sont absolument pas à la hauteur. Il existe aussi des apports attendus qui ne s'attestent pas finalement. Lorsque l'on interroge les enseignants, dans leur très large majorité, ils sont persuadés de la vertu du numérique sur la motivation des élèves. Pourtant, cet effet ne se confirme pas dans les différentes études sur le sujet. Les élèves sont séduits, sont intéressés mais pas motivés. La motivation entraîne un engagement dans l'apprentissage qui n'est pas attesté dans le cas des usages numé-

riques. Certains auteurs pensent même que cette perception d'une motivation accrue chez les élèves par les enseignants et enseignantes est dû à leurs représentations du numérique. Pour un élève, à fortiori un adolescent, les outils numériques proposés par l'école sont loin d'être aussi intéressants que leurs jeux vidéo.

À QUELLES CONDITIONS L'USAGE DU NUMÉRIQUE À DISTANCE POURRAIT-IL NE PAS CREUSER LES ÉCARTS ?

A. T. : C'est assez compliqué. Le confinement vient de nous prouver que les outils numériques contribuent à creuser les écarts. Prétendre en France, où les écarts dus à l'origine sociale des enfants ne se résorbent pas à l'école mais se creusent, que le numérique pourrait contribuer à améliorer les choses serait extrêmement prétentieux. J'aimerais beaucoup me tromper mais l'état actuel des choses ne permet pas d'envisager le numérique comme solution miracle. Les outils numériques ne sont que des outils, ce qui est important c'est dans quel système on enseigne. Quels sont les mécanismes de sélection précoce des élèves ? Comment sont prises en charge les différences entre les élèves et entre les parents ? Ce sont là les questions fondamentales dont on doit s'emparer si l'on veut opérer un changement. Les outils numériques sont peu de choses au regard de ces questions. Si on compare aux métiers de la banque ou encore du tourisme, on voit un bouleversement des métiers depuis l'arrivée du numérique. Mais pas dans l'enseignement où ce qui est important, c'est d'avoir une personne qui enseigne et qui sait enseigner dans un système organisé pour être équitable. Les outils numériques arrivent loin derrière.

PROPOS RECUEILLIS PAR L.B.H.

BIO
André Tricot
est professeur en psychologie cognitive à l'Université Paul Valéry de Montpellier. Il conduit ses recherches dans deux domaines : les apprentissages et leurs difficultés, l'activité de recherche d'information sur des supports numériques.



© Millerand/NAJA

“L'état actuel des choses ne permet pas d'envisager le numérique comme solution miracle.”

“Le déficit d'école continue encore aujourd'hui”

LES PE ÉTAIENT-ILS SUFFISAMMENT OUTILLÉS POUR ASSURER LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE LORS DE LA PANDÉMIE ?

NICOLAS WALLET : Malgré les discours du ministre, rien n'avait été réellement anticipé lors du premier confinement mais surtout aucune leçon sérieuse n'a été tirée pour la suite. La continuité pédagogique et donc de fait l'enseignement à distance ne s'improvise pas, que ce soit du point de vue matériel ou pédagogique. Du point de vue matériel, les PE ont dû se débrouiller avec leur propre équipement informatique et des connexions plus ou moins aléatoires. Sans compter les nombreux dysfonctionnements des plateformes officielles soi-disant piratées par l'étranger ! Du point de vue pédagogique, ils se sont retrouvés dans une situation inédite avec laquelle il a fallu se débrouiller pour garder le lien avec les élèves malgré des inégalités très fortes.

LE PROTOCOLE SANITAIRE APPLIQUÉ DANS LES ÉCOLES A-T-IL SUFFISAMMENT PRIS EN COMPTE LA SANTÉ DES ENSEIGNANT·ES ?

N.W. : La réalité est surtout qu'il n'y a pas eu un mais des protocoles multiples qui ont évolué de façon peu cohérente, les collègues étant souvent informés par la presse des changements décidés. De fait, le plus souvent ce sont les équipes qui ont mis en place ce qu'elles jugeaient le plus pertinent pour protéger les élèves et les personnels. Par ailleurs, la prise en compte des problématiques de santé de certains PE,

« personnes à risques », n'est pas allée de soi pour le ministère et il a fallu argumenter pour obtenir des garanties de protection. Dès que la vaccination a été possible, le SNUipp-FSU a revendiqué un accès prioritaire pour les PE et tous les personnels des écoles. Malgré une vague promesse du président de la République, cela n'a jamais été mis en place, le ministre y faisant obstacle. Les collègues ont dû se débrouiller seuls, parfois avec l'aide des communes qui leur ont proposé cette vaccination. Là non plus, le ministère n'a pas été à la hauteur de l'enjeu.

LE CREUSEMENT DES INÉGALITÉS SCOLAIRES CONSTATÉ APRÈS LE CONFINEMENT PEUT-IL ÊTRE COMBLÉ ? À QUELLES CONDITIONS ?

N.W. : Si le confinement a provoqué une rupture brutale du lien scolaire qui, de fait, a pesé encore plus fortement sur les élèves les plus fragiles, le déficit d'école continue encore aujourd'hui. La pandémie et sa nécessité de non brassage des groupes a accentué les difficultés, en particulier de remplacements, ayant pour conséquence une forte augmentation du nombre de journées « de classe » perdues pour les élèves. Il est, par ailleurs, clair que la pandémie en elle-même a marqué psychologiquement les élèves. L'urgence est double : revenir à un fonctionnement normal de l'école avec des enseignant·es en nombre suffisant pour que la classe ne soit plus perturbée mais aussi mettre en place un véri-



Nicolas Wallet
Co-secrétaire général du SNUipp-FSU

table travail d'équipe pluri-professionnel pour avoir un regard croisé permettant de mieux appréhender les difficultés des élèves. Remettre en place le dispositif « plus de maîtres que de classes », avoir des Rased complets en nombre suffisant font, ensuite, partie des mesures nécessaires pour aider les élèves à reprendre pleinement pied.

LE SNUIPP-FSU PARLE DÉSORMAIS DE « L'ÉCOLE D'APRÈS ». COMMENT LA CONCEVEZ-VOUS ?

N.W. : L'école d'après, c'est une école exactement inverse à celle qui est prônée par le ministre actuel qui veut transformer les enseignant·es en simple exécutant·es de méthodes « officielles ». C'est une école qui redonne du sens au collectif de travail en lui faisant confiance et en lui donnant les moyens de fonctionner. Une école qui recrée une formation initiale et continue de qualité pour mieux penser le métier. Une école qui garantit des effectifs réduits, des enseignant·es spécialisés en nombre suffisant et des remplacements systématiquement assurés. Une école où les enseignants sont reconnus à leur juste valeur. Une école qui, parce qu'elle devient une priorité nationale, se donne les moyens de la réussite de toutes et tous les élèves.

PROPOS RECUEILLIS PAR EMMANUELLE QUÉMARD



ON PEUT DONNER DU BONHEUR, ON PEUT AUSSI LE TRANSMETTRE

LEGS, DONATIONS, ASSURANCES-VIE

Léguer au Secours populaire français, c'est multiplier votre bonheur à l'infini pour faire vivre une solidarité de proximité contre la pauvreté et l'exclusion des enfants et des personnes les plus démunies.



Demande de documentation gratuite et confidentielle

À renvoyer au Secours populaire français - 9/11, rue Froissart - 75140 Paris Cedex 03

OUI, je souhaite recevoir la brochure sur les legs, donations et assurances-vie par: courrier email

Mlle Mme M. Nom* Prénom

Adresse :

Code postal Ville

Téléphone E-mail



Votre contact:
Carole Pezron
01 44 78 79 26

Le Secours populaire français est une association reconnue d'utilité publique. Exonérée de tous droits de succession, elle vous garantit le respect scrupuleux de vos volontés et la rigueur de la gestion dans l'utilisation des fonds.



* Les informations recueillies sur ce formulaire sont enregistrées dans un fichier informatisé par le Secours populaire français, 9 rue Froissart - 75140 Paris CEDEX 03. Le responsable de traitement est M. Thierry Robert, Directeur général. Ces données sont destinées à la Direction de la communication et de la collecte, à la Direction financière et aux tiers mandatés par le Secours populaire français, à des fins de gestion interne, pour répondre à vos demandes, faire appel à votre générosité, vous adresser votre reçu fiscal ainsi que des informations sur les missions du SPF et vous remettre la carte de donateur. Le Secours populaire français ne transfère pas les données en dehors de l'Union Européenne. Les données ne sont ni louées, ni échangées, ni vendues à des tiers. Conformément à la réglementation relative à la protection des données à caractère personnel, vous pouvez accéder à vos données personnelles, demander leur rectification, limitation ou effacement et vous opposer à leur utilisation, en contactant le «service relation donateur» au 9/11 rue Froissart - 75140 Paris cedex 03 - 01 44 78 22 37 - relation.donateurs@secourspopulaire.fr. Ces données sont conservées pendant la durée strictement nécessaire à la réalisation des finalités précitées.

Formation : partir du réel



Partir des pratiques existantes, c'est le choix qu'a fait Nicole Erbinartegaray, conseillère pédagogique de la circonscription d'Oloron pour mettre en place la formation en constellations. Un pari qui s'est avéré gagnant dans cette circonscription rurale située dans les Pyrénées Atlantiques.

« **ICI DEPUIS PLUS DE VINGT ANS, LES ENSEIGNANTS VOLONTAIRES SE RETROUVENT UNE FOIS PAR PÉRIODE POUR ÉCHANGER SUR LE MÉTIER ET SES DIFFICULTÉS** », explique Nicole Erbinartegaray, conseillère pédagogique de la circonscription (CPC). Une dynamique de travail sur laquelle l'équipe **témoignage** de la circonscription s'est appuyée pour mettre en place la formation en constellations. « *Il a fallu faire accepter cette formation ressentie comme contraignante et intrusive* ». Dans un premier temps, Nicole a cherché à lever les inquiétudes : comment répondre aux préoccupations qui ne sont pas en lien avec le français et les maths, comment parler de formation si l'on reste entre enseignants, comment

gérer les visites et observations croisées en classe ? « *Je suis partie de ce qui était acceptable pour chaque enseignant* », précise-t-elle. « *Après un état des lieux des pratiques et des difficultés, j'ai utilisé ce qui fonctionne dans les écoles comme point d'appui pour le transférer aux problématiques rencontrées* ». Pour Nicole, travailler ensemble est une aide mais il ne faut pas percuter ce que font les PE au quotidien. « *La construction des pratiques demande un temps long et un accompagnement qui varie selon les besoins des enseignants : prise de la classe par la CPC, co-enseignement, construction de séances en binôme ou plus... mais toujours avec une réflexion commune* ». À ces conditions, la formation prend sens et peut devenir utile.

“Il ne suffit pas que l'institution prescrive pour que cela se passe sur le terrain”

QUEL EST L'ÉTAT DE LA FORMATION CONTINUE DES PE AUJOURD'HUI ?

PATRICK PICARD : L'offre de formation s'est à la fois réduite et recentrée par rapport aux dix dernières années. Elle a été rendue difficile récemment du fait de la crise sanitaire et l'est aussi du fait de tensions qui s'exercent entre deux discours. D'un côté, celui issu de résultats de différents rapports qui dit que, pour que la formation soit efficace, elle doit partir du terrain, s'appuyer sur le réel des gens qui travaillent. Et de l'autre, un discours institutionnel qui veut de plus en plus considérer la formation comme un levier pour appliquer la politique éducative. De nombreux enseignants, les formateurs y compris, ont le sentiment d'un métier impossible.

QUEL EST LE NOUVEAU DISPOSITIF MIS EN PLACE PAR LE MINISTÈRE ET QUELS EN SONT LES OBJECTIFS ?

P. P. : Le dispositif autour des constellations vise à former des enseignants pour améliorer les résultats des élèves. Ces formations ont l'ambition de centrer le travail sur un groupe d'enseignants, sur son vécu et à la fois sur la connaissance de l'action concrète en ouvrant les classes et en demandant aux gens de témoigner de leur activité. Dans le même temps, dans les formations nationales des formateurs, sont données des prescriptions pour implanter un certain nombre de méthodes dans les classes et vérifier ce que font les enseignants. Selon les territoires, la communication et les manières de faire sont différentes et relativement liées à la façon dont les inspecteurs locaux traduisent ce prescrit. Ici, des choses tout à fait passionnantes sont faites et ailleurs les enseignants vivent ces situations comme intrusives et déconnectées du réel.

À QUELLES CONDITIONS CE DIS-



© Millerand/NAJA

“Le risque est que le métier soit condamné à l'immobilisme”

POSITIF PEUT-IL ÊTRE UN LEVIER POUR LA FORMATION ?

P. P. : Cela relève avant tout de la compétence professionnelle des formateurs qui ne doivent pas seulement être dans l'écoute des besoins mais être capables de s'intéresser aux problèmes réels des enseignants pour en faire des objets de formation. Cela dépend aussi de la manière dont les inspecteurs travaillent avec les formateurs pour installer des cadres de confiance et un travail mutuel associant les inspecteurs, formateurs, directeurs d'école et enseignants. Dans ces bonnes conditions, les formateurs sont à la fois capables de s'adapter aux différents publics et à leurs attentes.

QUELLES DÉRIVES POSSIBLES ?

P. P. : Quand les professionnels ne se reconnaissent plus dans la formation, entendue comme espace collectif de débats professionnels, le risque est que le métier soit condamné à l'immobilisme, qu'encre moins de personnes se sentent intéressées par la formation, que cela soit quelque chose dont finalement les gens essaient de s'écarter. Il n'y a rien de pire qu'un métier qui n'arrive plus à faire face aux problèmes auxquels il est confronté. Et ce qui est certain c'est que les enseignants rencontrent des pro-

BIO

Patrick Picard

Instituteur, puis formateur, Patrick Picard est devenu directeur du Centre Alain-Savary de l'IFE. En retraite, il poursuit l'accompagnement de groupes de formateurs.

blèmes éducatifs et d'enseignement croissants avec des difficultés d'ordre multiple. D'abord, parce que les inégalités sociales aggravent les conditions de vie des enfants avec des effets sur la réalité du métier enseignant mais aussi parce que les difficultés de l'école inclusive sont importantes. Si on ne peut pas être contre l'inclusion, on peut être contre les conditions scandaleuses dans laquelle elle est mise en place. Et ce n'est pas juste un manque de moyens d'AESH c'est aussi de faire avec tous ces enfants tellement différents. Face à cela, il ne peut y avoir que des solutions collectives.

QUELLES SONT LES CONDITIONS D'UNE FORMATION DE QUALITÉ OÙ TOUT LE MONDE Y GAGNE ?

P. P. : Il ne suffit pas que l'institution prescrive pour que cela se passe sur le terrain. Il faut qu'à chaque niveau - dans les rectorats, inspections académiques, circonscriptions, écoles - cela devienne un vrai objet de travail. Or aujourd'hui la formation continue ce n'est l'objet de personne. Tout le monde doit être formé, par exemple à la laïcité, mais sans qu'il y ait eu au préalable une réflexion sur le problème auquel il faut former. Pourtant, lorsqu'un travail collectif est réalisé pour analyser les problèmes à régler, il y a des transformations rapides de la santé au travail des personnes, de la capacité à dire, à s'emparer des problèmes qui sont posés. Bien sûr, il y a aussi la question des moyens. Il faut investir dans la formation des formateurs et avoir une réflexion sur leurs conditions de travail qui font qu'aujourd'hui des personnes compétentes s'en vont pour exercer d'autres métiers. L'augmentation des postes vacants de formateurs est tout à fait inquiétante et fait peser un risque grave sur le métier enseignant.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

Coopérer pour apprendre

À l'école Gaspard Monge de Saint-Étienne (42), où les classes sont réparties en multi-niveaux, le maître-mot est coopération, entre enseignants et enseignantes mais aussi et surtout entre les élèves. Coopérer est l'ADN de cette école.

L'organisation des classes à Gaspard Monge est pensée pour que les élèves coopèrent au quotidien 80% de leur temps. « *Quand deux élèves travaillent ensemble, les deux en tirent des bénéfices, c'est gagnant-gagnant* », précise Jean-Luc Vérilhac, directeur et enseignant de cette école de 15 classes en REP+. La coopération est au centre de tous les apprentissages, que cela soit en français, en mathématiques, en EPS, en sciences ou dans les arts... Toutes les activités sont au service de la coopération pour permettre aux élèves d'apprendre autour de projets qui prennent sens. « *La coopération oblige les élèves à se mettre d'accord, formuler des hypothèses, les vérifier et argumenter. Les élèves s'engagent réellement dans la tâche. Ce qui leur est compliqué parfois, c'est de renoncer à leur idée de départ mais ça aussi*

cela s'apprend », explique Jean-Luc. Chaque élève, à différents moments de la journée, peut être aidé ou avoir le rôle d'expert auprès des autres. « *La coopération permet de valoriser tous les élèves, chacun a sa place à l'école et apporte aux autres* », précise-t-il. L'enseignant n'est sollicité que lorsqu'aucune solution n'est trouvée. « *Nous faisons le constat que la coopération est une méthode d'apprentissage bien plus efficace que la mise en compétition* ». L'objectif est que les élèves soient capables de trouver des solutions par eux-mêmes et grâce à leurs pairs, qu'ils ne sollicitent pas systématiquement l'adulte pour trouver des solutions, quels que soient le lieu ou le contexte. Ici, l'enseignant n'est plus posé en maître sachant mais accompagne les apprentissages.

PROPOS RECUEILLIS PAR N.R.



© Millerand/NAJA

“Les pratiques acquises sont des atouts pour la vie scolaire”

QU'EST-CE QUE LA COOPÉRATION ?

YVES REUTER : Je vous propose la définition suivante, discutable comme toute définition : la coopération est un ensemble de pratiques et de dispositifs fondés sur des interactions entre au moins deux acteurs. Ces interactions sont bienveillantes et conçues pour faciliter l'entrée dans les apprentissages. Elles doivent être, autant que faire se peut, non hiérarchiques. La coopération est possible dans toute démarche pédagogique mais elle est centrale dans certaines pédagogies différentes, telles que les pédagogies « Freinet » ou de projet.

QUELLES DÉRIVES POSSIBLES ET DONC À ÉVITER ?

Y. R. : Il existe des tas de dérives possibles. Par exemple, la coopération érigée en dogme, sans laisser de place aux compétitions entre élèves ou aux défis par rapport à soi. Il faut aussi éviter que les situations de coopération n'aient pas grand sens. Certaines tâches à accomplir sont plus compliquées à plusieurs et se prêtent mieux à un travail individuel ou encore en binôme, comme lors d'un travail fin sur ses problèmes d'orthographe. Dans cette optique, les projets peuvent motiver et donner sens à la coopération. Autre dérive : penser que la coopération « marche » tout de suite : la coopération est elle-même un objet d'apprentissage, les élèves doivent se l'approprier et les enseignants et enseignantes doivent se former à cette pédagogie. Comment composer des groupes, comment organiser la rotation des tâches, comment évaluer... sont autant de réflexions nécessaires pour pouvoir mettre en œuvre cette pédagogie. Les fonctionnements différents de la coopération selon les tâches et les disciplines sont aussi à penser. Autre piège, les angoisses du « bon » enseignant qui a tendance à vouloir tout contrôler alors que le principe même de la pédagogie de la coopération,

c'est de ne pas être sur tous les élèves en même temps. Il faut accepter de lâcher prise, ce qui est loin d'être évident, voire douloureux pour certains et certaines.

EN QUOI CETTE PÉDAGOGIE EST-ELLE BÉNÉFIQUE AUX APPRENTISSAGES ?

Y. R. : La coopération permet d'acquérir un mode d'apprentissage différent de l'enseignement magistral et de l'autodidaxie. Les pratiques ainsi acquises sont des atouts pour la vie scolaire future des élèves comme pour leur vie professionnelle. Les élèves subissent aussi moins de pression, sont moins stressés. Ils posent plus facilement des questions, n'ont pas peur de reconnaître qu'ils ne savent pas ou ne comprennent pas. Autre intérêt, la confiance en soi. Les élèves risquent moins de ressentir un sentiment « d'infériorité » s'ils sont moins en concurrence. Un enfant qui ne réussit pas peut aller vers ses pairs pour demander de l'aide. Et pour finir, même si ces bénéfices sont loin d'être exhaus-



© Millerand/NAJA

“Une démarche de coopération peut contribuer à réduire la distance et certaines oppositions avec les familles”

tifs, la coopération permet, très tôt, de se confronter à d'autres points de vue, facilitant ainsi la réflexivité. Les élèves apprennent encore qu'il n'existe pas de vérité absolue, que tous les points de vue sont audibles, qu'il faut argumenter une opinion et que l'autre n'est pas hostile s'il ne partage pas la même opinion.

EN QUOI EST-ELLE BÉNÉFIQUE POUR LUTTER CONTRE LES ÉCHECS SOCIALEMENT MARQUÉS ?

Y. R. : Apprendre à l'école n'est pas forcément évident pour certains élèves. Enseigner à l'aide de pratiques coopératives permet de créer une communauté éducative. Entre les enseignants, d'une part. Lorsque les enseignants travaillent véritablement en équipe, les effets sont très intéressants sur la réussite des élèves. Avec les parents, d'autre part, même les plus éloignés de l'école. Une démarche de coopération peut contribuer à réduire la distance et certaines oppositions avec les familles. Les discours entendus à la maison et à l'école peuvent devenir moins hétérogènes et les élèves, moins coincés entre deux mondes, peuvent parfois échapper plus facilement aux conflits de loyauté. La coopération prend aussi appui sur des valeurs importantes pour les familles de milieu populaire : l'entraide, la solidarité... Si les enfants subissent moins de stress et d'oppression, cela contribue à la sécurisation, dimension essentielle à l'entrée dans les apprentissages, surtout pour les enfants de ces milieux. La grande pauvreté se caractérise notamment par l'absence de sécurisation. Avec la coopération, on ne rajoute pas de l'insécurité à l'insécurité. Au contraire, on sécurise.

PROPOS RECUEILLIS PAR LILIA BEN HAMOUDA

BIO
Yves Reuter
Professeur émérite à l'université de Lille et fondateur de l'équipe de recherche en didactiques Théodile qu'il a dirigée pendant plus de quinze ans. Ses travaux de recherche s'intéressent notamment à la pédagogie Freinet en milieu défavorisé.

Inclusion qualitative, une urgence

Malgré l'engagement professionnel de tous les personnels, l'insuffisance de moyens, de personnels spécialisés, d'accompagnantes formées et reconnues, l'école fait de l'inclusion sans être réellement inclusive. Il y a urgence à passer du quantitatif au qualitatif.



© Millerand/NAJA

L'école inclusive a pour vocation d'offrir un environnement scolaire adapté à l'enfant et ce quel que soit son handicap, son origine, ou son milieu économique et social. Elle regroupe toutes les solutions et les moyens possibles mis en place par le système éducatif, classe ordinaire, en ULIS ou dans une Unité d'enseignement d'un Établissement social ou médico-social, pour garantir la réussite du parcours de scolarisation de l'élève et répondre à chacun de ses besoins. Le principe de l'inclusion scolaire est acté par la loi de refondation de l'école (lire p.64). Pour autant, peut-on prétendre que l'école française soit réellement devenue inclusive ? L'inclusion scolaire, c'est en réalité, la plupart du temps, accueillir des élèves porteurs d'une plus ou moins grande altérité, dans une classe ordinaire sans aide extérieure, sans effectifs allégés, sans formation, sans temps institutionnels pour réfléchir et travailler collectivement à des solutions sur les difficultés rencontrées. Si la gestion de l'hétérogénéité fait partie des compétences professionnelles des PE, l'inclu-

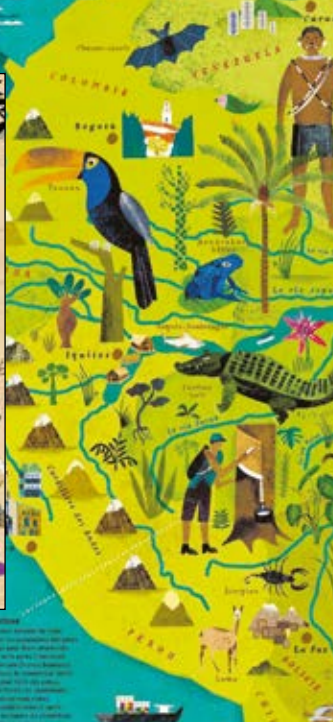
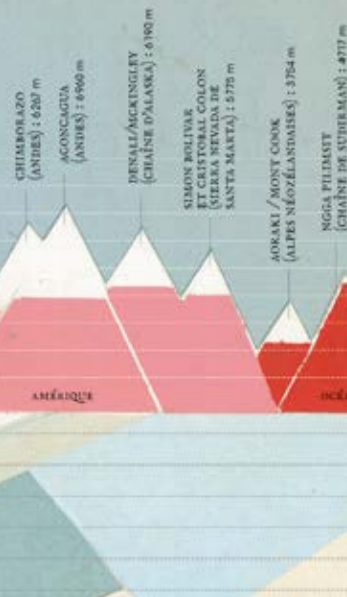
sion, telle qu'elle est mise en place en France - une inclusion quantitative et non qualitative - entraîne de nombreuses difficultés. C'est ce dont témoigne de manière récurrente des personnels des écoles qui parlent même de souffrance au travail. Des enseignant-es et AESH qui pourtant font de leur mieux pour inclure dans leur classe ces élèves mais qui malgré un fort investissement se retrouvent trop souvent face à un intense désarroi professionnel.

REPENSER L'ÉCOLE

Le ministère demande d'inclure, au nom du bien, au nom des droits à l'éducation, au nom de l'efficacité pédagogique mais ne touche pas aux structures de l'école.

Malgré les recrutements d'AESH, la situation se dégrade et laisse des élèves sans solution. Le SNUipp-FSU déplore une « absence flagrante de moyens » que la crise sanitaire et son impact sur les apprentissages a plus que tout mis en exergue. Afin que l'école inclusive ne soit pas vidée de son sens, il y a urgence à repenser l'école avec tous les acteurs de terrain. Réussir l'inclusion nécessite des moyens humains augmentés, la présence d'enseignant-es spécialisé-es dans l'école, du temps et des espaces pour travailler collectivement, une véritable reconnaissance des AESH, la présence de personnels avec des spécialités complémentaires à celles des enseignant-es si besoin et une formation de tous les personnels enseignants.

pe, si l'on trouve d'importants massifs montagneux comme les Alpes pyrénéennes, c'est dans le Caucase (à la frontière entre l'Europe et l'Asie) que les sommets dépassent les 5000 mètres de hauteur. Ailleurs dans le monde, les sommets sont d'anciens volcans formés il y a des millions d'années. C'est, par exemple, le cas du Kilimandjaro en Tanzanie (A



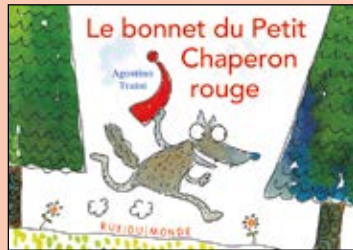
RUE DU MONDE 25 ANS D'ENGAGEMENT POUR L'ENFANCE ET LA CULTURE

Ce documentaire unique réunit des statistiques sur la Terre et l'Univers, mises en beauté par Regina Giménez, grande signature de la peinture espagnole. Événement.
Dès 9 ans et pour tous,
96 pages, 24,50 €

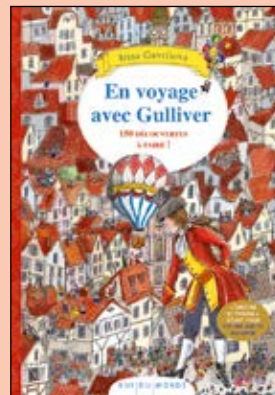
De l'Amazone au Nil, du Gange à la Volga... 18 fleuves prennent vie sous nos yeux avec des centaines d'images et d'informations. Coup de cœur de l'année.
Dès 10 ans et pour tous,
52 pages, 24,50 €



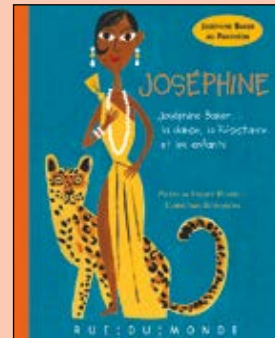
Une fable souriante sur les stéréotypes genrés...
Dès 4 ans, 36 pages, 14 €



Une version burlesque et étonnante du célèbre conte ! Un album rythmé, des textes courts, parfait comme première lecture.
Dès 5 ans, 64 pages, 16 €



Un « cherche et trouve » culturel pour les 300 ans de Gulliver. Géant, bien sûr !
Dès 7 ans, 40 pages, 19 €



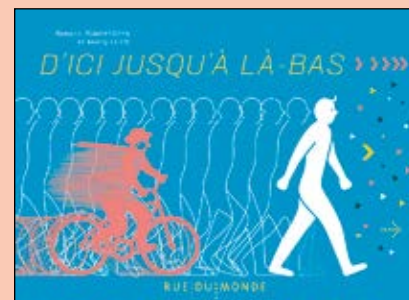
Nouvelle édition enrichie pour l'entrée de Joséphine Baker au Panthéon.
Dès 8 ans, 108 pages, 19,50 €



Ce petit album à volets montre que, loin des idées toutes faites, la vérité peut être multiple. Pour apprendre à s'informer et à relativiser...
Dès 3 ans, 52 pages, 14,50 €



Très bref et vif, comme un salut littéraire au monde essentiel de la librairie... et à la lecture. Le petit cadeau que l'on glisse en plus...
Dès 9 ans, 28 pages, 4,50 €



La grande aventure du mouvement : moyens de locomotion, migrations, animaux... Porté par un design d'aujourd'hui éblouissant.
Dès 7 ans et pour tous 64 pages, 19,80 €

Consultez les 600 titres du catalogue sur : www.ruedumonde.fr

Dans toutes les bonnes librairies



editionsruedumonde



editions_ruedumonde

www.ruedumonde.fr

De l'intégration à l'inclusion

Scolariser tous les élèves, tel est l'enjeu de l'école inclusive. Qualifiée auparavant de rééducation puis d'intégration, ce n'est que très récemment qu'apparaît la notion d'inclusion dans l'histoire de l'école française. La loi de février 2005* donne droit à tous les élèves en situation de handicap d'être inscrits dans l'école de secteur. La loi de refondation de l'école de 2013 va plus loin, l'école devient inclusive et reconnaît le droit à une scolarisation dans des classes ordinaires à tous les enfants, quelles que soient leurs difficultés ou leurs handicaps.



AU DÉBUT DU XX^E SIÈCLE, les enfants qui n'entraient pas dans la norme scolaire, appelés tantôt *anormaux*, *arriérés* ou *inadaptés*, étaient orientés vers l'enseignement spécialisé dans des classes de perfectionnement. En 1976, l'obligation éducative est actée et elle concerne tous les élèves même les plus éloignés de la norme scolaire. La loi d'orientation du 10 juillet 1989 réaffirme cette obligation, notamment pour les enfants en situation de handicap. Scolarisés, ces élèves étaient dans l'école mais dans des classes spécifiques à distance des autres. La loi de 2005, avancée notable avec l'apparition du concept de compensation du handicap, reste basée sur l'idée d'intégration. Accueillir tous les élèves dans les locaux de l'école, oui, mais trop sou-

vent dans des classes adaptées. Ce n'est qu'en 2013, dans la loi de refondation que l'école devient inclusive. Et c'est là un changement de paradigme. Plus que la scolarisation des enfants en situation de handicap, la loi admet que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et veille à « l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction ». Élèves en situation de handicap, élèves en grande difficulté scolaire... tous ont dorénavant leur place dans une classe ordinaire. L'école a la responsabilité de les accueillir et de les accompagner au mieux dans leur scolarité et ce, en fonction de leurs difficultés. Plus qu'une loi sur le handicap, la loi de refondation permet, en théorie, à tous les enfants de fréquenter les mêmes bancs à l'école.

INTERVIEW

“Je qualifierais plutôt l'école française d'intégrative”

LES LOIS DE 2005 ET DE 2013 ONT-ELLES PERMIS DE RENDRE L'ÉCOLE INCLUSIVE ?

ALEXANDRE PLOYÉ : La loi de 2005, qui n'évoque pas directement l'inclusion scolaire, est extrêmement importante car elle permet de penser un cadre à partir duquel l'idée d'inclusion pourra se déplier. Ce cadre, c'est l'idée que la scolarisation en milieu ordinaire, dans l'école de quartier est de droit pour tous les enfants. En le posant, la France a essayé de rattraper un retard important sur la prise en considération du handicap. L'usage du mot inclusion remonte essentiellement à 2013, même s'il apparaît en 2010 lors de la transformation du “I” de CLIS en inclusion à la place d'intégration. Pour autant, il n'y a eu ni travail d'information ni de formation à destination des enseignants et enseignantes. C'est comme si le ministère avait cru au pouvoir magique des mots pour qu'à partir du changement du sens d'une lettre, l'école change dans son ensemble. L'école inclusive est donc née en catimini avant d'être décrétée officiellement en 2013. Pourtant, on ne peut pas encore parler d'école inclusive. La portée des changements reste à la marge. Je qualifierais plutôt l'école française d'intégrative car les dispositifs spécialisés persistent, voire se multiplient, contrairement à une école parfaitement inclusive. Nous sommes, certes, dans un processus, mais ce processus reste tout de même largement inachevé.

DE QUOI A BESOIN L'ÉCOLE POUR ÊTRE INCLUSIVE ?

A.P. : Elle a besoin d'être repensée structurellement. On ne peut faire l'économie d'une révolution structurelle si on ambitionne une transformation de l'école, sinon nous restons dans le slogan. Dans un premier temps, il faudrait aller vers l'intégration progressive des dispositifs médico-sociaux dans l'école ordinaire, des dispositifs spécialisés dont le médico-social qui scolarise des milliers d'élèves hors de l'école. L'école doit donc devenir

suffisamment flexible pour que tous les jeunes puissent y être scolarisés à un moment ou à un autre, quitte à imaginer que les plateaux techniques du médico-social s'installent dans les murs de l'école. C'est le choix qu'a fait le Portugal, par exemple. Il s'agirait donc de redéployer les moyens spécialisés dans l'ordinaire. Dans un second temps, il faut en terminer avec la logique de la classe d'âge et fonctionner en cycle en mettant en place une vraie accessibilité scolaire qui permette de répondre à des besoins larges dans la classe. Moins les dispositifs seront sclérosés, moins nous aurons à travailler la difficulté scolaire par l'orientation. Aujourd'hui, les dispositifs de l'école ne permettent pas à tous les enfants de réussir ; alors ceux qui échouent, on les oriente. C'est parfaitement anti-inclusif. Le troisième point, qui est fondamental, c'est la formation des enseignants et enseignantes. On ne peut prétendre que ces derniers puissent développer une culture de l'inclusion par l'injonction. Il ne suffit pas de piloter par le haut, avec des logiques d'experts qui vous disent de



© Millerand/NAJA

consulter telle circulaire ou de vous former sur une plateforme numérique. On ne peut imaginer que ces injonctions suffisent à

transformer l'école. Il faut favoriser par la formation un effort d'acculturation dans les collectifs de travail. Tant que cela viendra du haut, cela ne suscitera que des attitudes contraires. Plus on sera dans une logique néolibérale d'un management descendant et un peu cassant, plus l'école inclusive suscitera des reproches.

L'INCLUSION N'A-T-ELLE PAS POUR VOCATION DE RÉDUIRE CES INÉGALITÉS ?

A.P. : Une école inclusive n'est pas une école pensée seulement pour les élèves en situation de handicap. Une école inclusive est une école qui casse toutes les représentations defectologiques, négatives et qui s'attaque à tous les a priori et les déterminismes sociaux. C'est une école de l'égalité. C'est une école qui se ressource sur ses finalités originales, une école qui fait en sorte que tous les enfants réussissent, quels que soient leur naissance, leur origine, leur milieu social. Et puis, la première inégalité est de ne pas aller à l'école, fait auquel s'attaque le principe d'une égalité inclusive. Du fait de l'incapacité de l'école à s'adapter au handicap de certains, des milliers d'enfants ne sont pas scolarisés aujourd'hui.

QUELS SONT LES VÉRITABLES ENJEUX POUR L'ÉCOLE DE L'INCLUSION SCOLAIRE ?

A.P. : L'école inclusive est une école qui remet au cœur de ses pratiques l'idée du droit universel à l'éducation, à la scolarisation et à l'émancipation par l'éducation. Rien que pour cela, ça vaut le coup. Ce n'est pas un outil de management autoritaire de l'école, c'est d'abord le ferment d'une révolution pédagogique qui redonne au métier son sens premier, permettre l'émancipation démocratique des classes les plus laborieuses. Pour que cela fonctionne, les collectifs enseignants doivent s'emparer de la question.

PROPOS RECUEILLIS PAR L.B.H.

BIO

Alexandre Ployé est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris Est Créteil. Il est responsable du parcours de master « École inclusive » à l'Inspe de Créteil.

*Loi pour l'égalité des droits et des chances et la citoyenneté des personnes handicapées.

Le collectif à la rescousse



Dans l'école élémentaire Victor Duruy située en éducation prioritaire à Lille (59), sans ULIS, l'équipe enseignante a décidé de gérer collectivement la question de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers.

« **ICI, UN ENFANT N'EST PAS UN ÉLÈVE D'UNE CLASSE MAIS UN ÉLÈVE DE L'ÉCOLE** », affirme Céline Pierret, enseignante de CP en co-enseignement. « Chaque enfant a un profil propre, certains bénéficient de la présence d'une AESH à temps plein ou partiel et d'autres pas, précise Céline. En réunion d'équipe, nous déterminons la répartition de ces élèves de manière équilibrée dans les classes et les emplois du temps des AESH articulent les besoins des élèves, les demandes des enseignants et des AESH. Nous traitons ensemble les difficultés rencontrées afin d'apporter des solutions ». Un travail collectif en complément des équipes éducatives élargies qui se tiennent autant que de besoin avec toutes les personnes qui gravitent autour de l'élève. Parallèle-

ment, Céline tient avec sa collègue Fanny un conseil d'élèves chaque semaine. « Cela permet d'aborder les problèmes rencontrés, détaille Céline. Souvent un élève dit perturbateur sait qu'il dérange ses camarades mais pas à quel point. Echanger permet une prise de conscience, de rechercher une solution ensemble, de passer des contrats d'engagement avec les enfants ». Elle précise que lorsqu'un élève n'est plus gérable, il est sorti de sa classe et accueilli dans une autre du même niveau. « Cela permet à tout le monde de redescendre, de souffler ». Cette organisation collective permet de diviser la charge mentale, de ne pas se sentir coupable, d'avoir un retour sur les réactions, de conforter les pratiques et les choix opérés. Un choix ici qui s'avère gagnant.

L'école au secours de la planète?

BIODIVERSITÉ, KÉSAKO ?

Issue de la contraction de biologique et de diversité, le concept de biodiversité recouvre la diversité des êtres vivants et des écosystèmes : faune, flore, bactéries, milieux... Au-delà de la variété du vivant, il intègre les interactions entre les différents organismes ainsi que les interactions entre ces organismes et leurs milieux de vie.



Moins commenté dans le débat public que le réchauffement climatique, le recul de la biodiversité participe pourtant des menaces pesant sur la viabilité de la planète. Sous les coups portés par l'exploitation croissante du monde vivant, les espèces animales et végétales disparaissent à un rythme effréné, inconnu jusqu'alors dans l'histoire de l'humanité. Si l'effondrement est

déjà engagé, le désastre peut être évité car les solutions existent. Leur mise en œuvre exige dès maintenant d'autres arbitrages politiques, économiques et sociaux. Dans cette course contre la montre, l'école, à qui il revient de former écocitoyens et écocitoyennes, a toute sa place. C'est ce que développe Luc Abbadie, écologue, professeur à Sorbonne Université.

QUELQUES CHIFFRES CLÉS

Source : IPBES, Plateforme intergouvernementale sur la biodiversité et les services écosystémiques – équivalent du GIEC pour la biodiversité

100 MILLIONS
C'EST LE NOMBRE D'HECTARES DE FORÊTS TROPICALES PERDUS ENTRE 1980 ET 2000,

principalement en raison de l'expansion de l'élevage du bétail en Amérique Latine et de l'augmentation des plantations en Asie du Sud-Est dont 80% sont destinées à l'huile de palme.

1 MILLION
C'EST LE NOMBRE D'ESPÈCES ANIMALES ET VÉGÉTALES AUJOURD'HUI MENACÉES D'EXTINCTION,

du jamais vu dans l'histoire de l'humanité. Parmi celles-ci, on dénombre plus de 40% des espèces d'amphibiens, près de 33% des récifs coralliens, plus d'un tiers de tous les mammifères marins et 10% des espèces d'insectes.

“Mettre les enfants dans une posture collective d'action”

COMMENT FAIRE COMPRENDRE AUX ÉLÈVES CE QU'EST LA BIODIVERSITÉ ?

LUC ABBADIE : La biodiversité recouvre la variabilité du vivant. Pour l'observer, il faut s'intéresser aux espèces, à leurs différences et ressemblances. C'est le niveau le plus simple avant de voir comment ces espèces s'assemblent pour former des écosystèmes. Pour des enfants, approcher la biodiversité, ce serait essayer de pointer ces différences et ces ressemblances, puis de réfléchir en quoi elles permettent aux espèces de vivre ensemble.

EN QUOI LA BIODIVERSITÉ EST-ELLE GARANTE DE LA VIABILITÉ DE LA PLANÈTE ?

L.A. : La biodiversité n'est pas garante à elle seule de la viabilité de la planète. A travers la filtration du carbone, elle participe d'abord de la régulation du climat. Dans la végétation et les sols, le stock de carbone est trois à quatre fois supérieur à celui de l'atmosphère. La déforestation et la culture des sols ont donc un impact négatif sur la quantité de CO₂ libérée. La biodiversité détermine la couleur de la surface de la planète et sa capacité à réfléchir l'énergie solaire incidente, avec des effets sur le cycle de l'eau. Sur une partie des continents, les pluies proviennent de l'eau recyclée par les végétaux. Supprimer une forêt perturbe le niveau de précipitations. Les racines et la faune des sols influent sur leur capacité à filtrer l'eau et à recharger les nappes phréatiques.

Le monde vivant impacte directement tout ce qui fait notre vie : l'eau, l'atmosphère, la température...

COMMENT RENDRE PERCEPTIBLE AUX ÉLÈVES LE REcul DE LA BIODIVERSITÉ ?

L.A. : Aujourd'hui, en France, l'indicateur principal qui peut être saisi par de jeunes élèves, c'est la diminution du nombre d'oiseaux. On trouve facilement des informations fiables. Sur plus d'une centaine d'espèces suivies, il y a une diminution



© Millerand/NAJA

BIO
Luc Abbadie est professeur de Sorbonne Université et chercheur au département « Diversité des communautés et fonctionnement des écosystèmes » et directeur de l'Institut d'écologie et des sciences de l'environnement (iEES), Paris.

“La catastrophe est évitable si on fait les efforts nécessaires qui ne sont pas tous difficiles”

d'à peu près 1% par an. En Ile-de-France, le nombre des moineaux a chuté des deux tiers ces dernières années. En capturant des insectes avec un filet ou en allumant une lampe la nuit sur un drap blanc, on observe des diminutions importantes sur plusieurs années. On peut aussi discuter avec les grands-parents qui raconteront comment, sur la route des vacances, ils devaient régulièrement nettoyer leur pare-brise, couvert d'insectes écrabouillés. Ce n'est plus du tout

le cas aujourd'hui. Les données historiques collectées depuis le début du XVI^e siècle par les naturalistes renseignent sur les espèces disparues, environ 3 ou 4 espèces animales et autant de végétales par an. Visiter en ligne la galerie des animaux disparus du Muséum d'histoire naturelle est assez saisissant. Des données assez marrantes sont disponibles sur le poids relatif des êtres vivants : les animaux d'élevage « pèsent » 14 fois plus que les mammifères sauvages, de quoi comprendre la part prise par l'élevage. Enfin, les données sur les abeilles sont assez populaires. Pourquoi ne pas interviewer des apiculteurs qui ont connu des chutes énormes de pollinisation avec des mortalités terribles ?

QUELLES EN SONT LES CAUSES ?

L.A. : Elles sont bien identifiées : l'intensification de l'agriculture, la surpêche et le changement climatique. Pour les milieux terrestres, l'agriculture prend la place des habitats des organismes sauvages. La fragmentation des paysages,



“L'enjeu intellectuel de ce siècle, c'est de raisonner en termes de complexité et d'arrêter de croire à des idées miracles”

245 000 km²

C'EST LA SURFACE REPRÉSENTÉE PAR PLUS DE 400 « ZONES MORTES » DANS LES OCÉANS, SOIT UNE SUPERFICIE TOTALE PLUS GRANDE QUE LE ROYAUME-UNI.

87%

C'EST LE POURCENTAGE DES ZONES HUMIDES PRÉSENTES AU XVIII^e SIÈCLE QUI ONT ÉTÉ PERDUES EN 2000.

100%

C'EST LE TAUX DE CROISSANCE DES ZONES URBAINES DEPUIS 1992.

75%

C'EST LA PROPORTION DES RESSOURCES EN EAU DOUCE CONSOMMÉES PAR L'AGRICULTURE ET L'ÉLEVAGE.

constatée quand un seul fragment de forêt subsiste au milieu d'une plaine céréalière, est cause de régression de la biodiversité. À l'inverse, un paysage mosaïque où alternent surfaces cultivées variées, prairies et forêts, enrichit la biodiversité. Dans les océans, au-delà des pollutions locales, la surpêche qui épuise les espèces exploitées est le principal problème. L'épuisement des stocks provoque en cascade la pêche de nouvelles espèces au cycle de reproduction plus lent et donc très fragiles.

QUELLES CONSÉQUENCES POUR L'HUMANITÉ ET SA SÉCURITÉ ALIMENTAIRE ET SANITAIRE ?

L.A. : Aujourd'hui, des résultats scientifiques solides montrent qu'une diversité élevée confère une bonne résistance aux perturbations. Dans une prairie, plus il y a d'espèces, plus la résistance à la sécheresse est bonne. La résistance aux maladies est du même ordre. Quand la biodiversité des espèces est élevée, les pathogènes ont du mal à se disperser. La diversification végétale permet aussi d'associer des plantes auxiliaires qui attirent les insectes prédateurs des pestes nocives aux plantes cultivées. L'augmentation de la diversité génétique des cultures ainsi que celles des paysages est un enjeu agricole majeur. Enfin, un lien statistique apparaît entre la genèse des pandémies et la destruction des milieux naturels. La déforestation multiplie les

zones de contacts inédites entre humains et animaux sauvages, augmentant le risque de transmission de zoonoses* aux humains.

QUEL LIEN ENTRE BIODIVERSITÉ ET RÉCHAUFFEMENT CLIMATIQUE ?

L.A. : C'est un cercle vicieux. Le changement climatique nuit à la biodiversité. Dans l'hémisphère nord, il se traduit par un mouvement des zones climatiques vers le nord. À un degré de réchauffement moyen correspond un déplacement

de 150 km des zones climatiques. Toutes les espèces ne pourront pas suivre. Le vivant réagit également au changement climatique par effet de sélection : la structure génétique des espèces est modifiée. Mais les mutations ne se font pas à la même vitesse chez tous les organismes. Pour les mammifères, le changement climatique est mille fois trop rapide. La structure des écosystèmes change et on est incapable d'en prédire les conséquences. En retour, les effets de la biodiversité sur le climat sont de deux types. Le changement des couvertures végétales avec le recul des surfaces claires, souvent enneigées, diminue l'effet dit « albedo » de réfléchissement du rayonnement solaire. Les surfaces sombres s'accroissent et accélèrent le réchauffement. Autre inquiétude, la libération des stocks de carbone présents dans les sols gelés des zones polaires où le réchauffement est plus fort. Au final, les rétroactions du vivant provoquent un effet d'emballement sur la mutation climatique.

POURQUOI PARLER D'EFFONDREMENT ? CELA REVIENT-IL À FAIRE SIENNES LES CONCLUSIONS DE LA COLLAPSOLOGIE** ?

L.A. : La notion d'effondrement fait référence aux taux actuels d'extinction, sans commune mesure avec ce qui a pu être reconstitué au cours de l'histoire terrestre. L'actuelle réduction d'abondance de certaines espèces est quasi-

SUITE PAGE 70

* Une zoonose est une maladie infectieuse qui est passée de l'animal à l'homme.

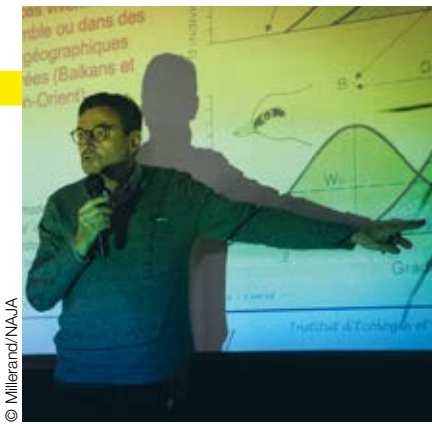
** La collapsologie est une approche pluridisciplinaire qui s'intéresse à l'effondrement possible de notre civilisation. Le néologisme a été popularisé par Pablo Servigne et Raphaël Stevens en 2015 dans leur best-seller controversé « Comment tout peut s'effondrer ».

SUITE DE LA PAGE 69

instantanée. Une certitude : le changement climatique est là, à un rythme intenable. C'est une catastrophe, il n'y a aucun doute là-dessus. Si on n'agit pas, le monde du vivant ne résistera pas. On n'a donc pas à être pour ou contre l'effondrement, c'est une perspective. Mais pas une certitude. Je ne suis pas collapsologue et je reste optimiste car je pense qu'on peut encore éviter de tomber dans le désastre absolu. La catastrophe est évitable si on fait les efforts nécessaires qui ne sont pas tous difficiles. Mais chaque jour qui passe rend l'effort plus compliqué. Qu'arrivera-t-il aux humains avec un tel impact sur le vivant ? De nombreux endroits présenteront des conditions de vie impossibles avec des tensions fortes sur les ressources. La question quitte donc le champ scientifique vers le philosophique et le politique : est-on capable d'organiser la solidarité nationale et internationale pour engager les changements nécessaires ?

QUELLES SONT LES PRIORITÉS POUR INVERSER LA TENDANCE ?

L.A. : La priorité, c'est décarboner le plus vite possible. La lutte contre le gaspillage alimentaire et la réduction de la production de produits animaux permettent de limiter les surfaces agricoles pour replanter des forêts qui capturent du carbone. L'enjeu est en fait social : organiser la solidarité avec les paysans, éviter la hausse du coût de l'alimentation. La généralisation l'agro-écologie peut y contribuer. L'autre enjeu, c'est l'énergie. La meilleure énergie est celle qu'on ne consomme pas. Dans nos pays, agir sur le chauffage et la renaturation des villes est très efficace. Il faut tendre vers la diversification énergétique avec des bilans environnementaux complets. Les éoliennes ne sont pas bonnes à installer partout car elles peuvent avoir des impacts forts sur la biodiversité à certains endroits. Le nucléaire nous est présenté comme un miracle, en occultant ses impacts sur la biodiversité, l'origine des combustibles, le traitement des déchets, la consommation d'eau des centrales. Il faut sortir de la pensée magique : il n'y a pas une bonne solution. Au final, il faut diminuer les flux matériels de consommation de matières premières et promouvoir sobriété, durabilité, recyclage.



QUELLE PEUT ÊTRE LA PLACE DE L'ÉCOLE, À TRAVERS SON TRAVAIL D'ÉDUCATION, FACE À CES ENJEUX ?

L.A. : À l'école, on peut faire de l'information générale car on sait que les écoliers font pression sur leurs parents. Former les élèves aux éco-gestes parce qu'ils créent une culture. À la cantine, éviter le gaspillage et recycler les déchets alimentaires. Apprendre à être en contact avec la biodiversité, réfléchir à l'usage du papier. Bref, faire des petites choses qui ne suffisent pas sur le plan quantitatif, mais qui créent la culture et la responsabilité des enfants. Au fond, nos problèmes relèvent de représentations, de valeurs, de vie en commun, de partage... Face aux messages simplistes, l'enjeu intellectuel de ce siècle, c'est de raisonner en termes de complexité et d'arrêter de croire à des idées miracles. Le mot clé, c'est la citoyenneté écologique. De ce point de vue, l'école est bien placée.

COMMENT S'Y PRENDRE POUR NE PAS ANGOISSER LES ENFANTS EN LES CONFRONTANT AUX MENACES QUI PÈSENT SUR LEUR AVENIR ?

L.A. : L'université est confrontée à ce problème avec des étudiants très bien informés mais angoissés au point que beaucoup disent ne pas vouloir d'enfants dans ce monde-là. Alors, comment faire pour dire ce qu'on a à dire, exposer ce que sait la science, sans provoquer une déprime complète ? La solution est d'exposer la réalité tout en montrant comment on peut agir dessus. Avec les enfants, on peut également susciter l'enthousiasme en les faisant participer à la solution, en les mettant dans une posture collective d'action. Soyons créatifs pour en faire des acteurs. Ils en sont tout à fait capables. Ce sont des personnes assez responsables, parfois plus que les adultes.

“Faire participer les enfants à la solution, les mettre dans une dynamique de groupe actif”

40%

C'EST LA PART DE LA POPULATION MONDIALE QUI N'A PAS ACCÈS À DE L'EAU POTABLE ET SALUBRE.

85 MD€

C'EST LE NIVEAU ESTIMÉ DU SOUTIEN FINANCIER ACCORDÉ PAR LES PAYS DE L'OCDE EN 2015 À UN TYPE D'AGRICULTURE POTENTIELLEMENT NOCIF POUR L'ENVIRONNEMENT.

492 MD€

C'EST LA VALEUR MARCHANDE DE LA PRODUCTION AGRICOLE ANNUELLE MONDIALE CONFRONTÉE AU RISQUE DE DISPARITION DES POLLINISATEURS.

VOUS PARTICIPEZ À UN GROUPE DE TRAVAIL COORDONNÉ PAR LE CLIMATOLOGUE JEAN JOUZEL SUR LA FORMATION D'ENSEIGNANTS AUX ENJEUX DE LA TRANSITION ÉCOLOGIQUE. DES PRÉCONISATIONS ?

L.A. : Nous proposons un plan global de formation portant d'abord sur des généralités sur les raisonnements systémiques, les questionnements prospectifs. Ce n'est pas très compliqué à acquérir. Puis, il faut maîtriser un socle de connaissances sur le changement climatique, la biodiversité et aussi l'économie, l'énergie, voire la psychologie pour raisonner en connectant les différents enjeux. On peut comprendre facilement des choses sur le changement climatique ou la biodiversité en quelques heures, pour accéder à une culture commune de transition écologique. Et puis surtout promouvoir de la rénovation pédagogique avec la formation par l'action. Ceci correspond aux attentes de nos étudiants affamés d'action dont beaucoup s'engagent dans la conception d'outils pédagogiques pour les écoles. L'action-formation contre l'inaction, c'est vraiment une affaire de choix politique.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCK BROCK

Éducation prioritaire : malgré les résultats, le ministère change le logiciel



Créé il y a 40 ans pour compenser les inégalités sociales souvent à l'origine des inégalités scolaires, la politique d'éducation prioritaire (EP) n'a pas été constamment portée par une même dynamique. Mise en sourdine, relancée, parfois négligée en termes de moyens, voire carrément niée dans ses orientations, l'EP n'a jamais fait l'objet d'un véritable bilan. Pourtant les bénéfices de l'éducation prioritaire sur la scolarité des enfants issus de milieux défavorisés ne peuvent être contestés. Des effets renforcés par la mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes », l'institutionnalisation du travail collectif au sein des équipes pédagogiques et des formations spécifiques adaptées aux besoins du terrain. Si le travail des enseignantes et enseignants de l'EP prouve que de meilleures conditions d'apprentissage permettent de réduire les fractures socioculturelles qui caractérisent les territoires ghettoïsés, Jean-Michel Blanquer a décidé d'explorer une autre voie en lançant l'expérimentation des contrats locaux d'accompagnement (CLA). Pour de nombreux spécialistes de l'école, ces nouveaux dispositifs modifient profondément le logiciel de l'éducation prioritaire. « Lutter contre les ségrégations et outiller des collectifs enseignants sont les orientations que devraient retrouver l'éducation prioritaire, affirmait Jean-Yves Rochex, professeur en sciences de l'éducation lors de la première université en ligne du SNUipp-FSU en novembre 2020. Ce ne sont pourtant pas celles que suit le ministère, et encore moins celles de la réforme annoncée qui tourne le dos aux enseignements que l'on peut tirer des presque 40 ans de cette politique. »

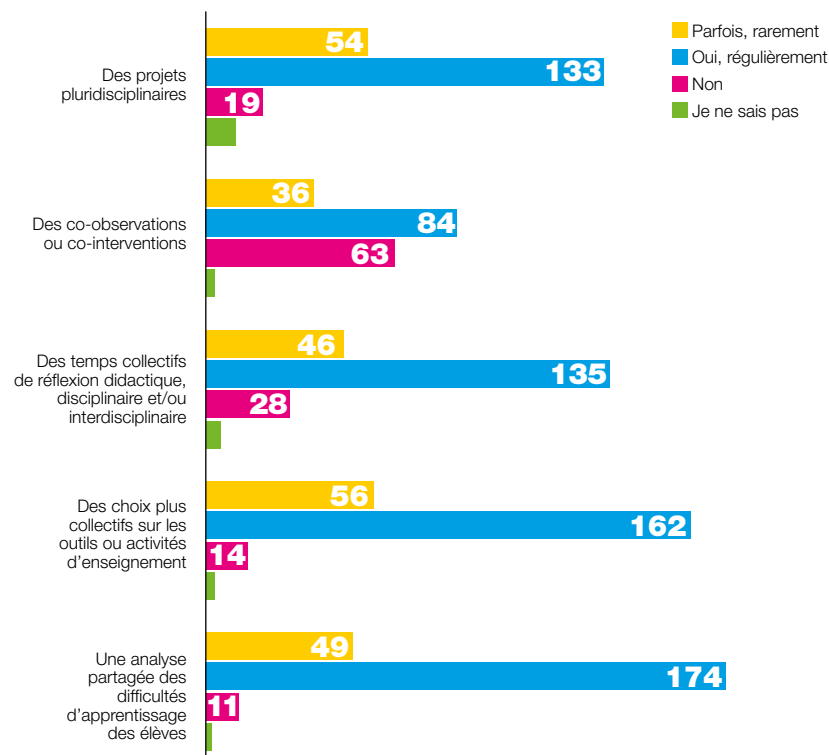
Collectif, forcément collectif

En 2014, avec la loi de la refondation de l'école, les enseignantes et enseignants du premier degré exerçant en REP+ se voient attribuer une pondération de 18 journées de décharge de service. Le temps de présence face aux élèves a été diminué sans réduire le temps de classe pour permettre une formation adaptée aux difficultés de terrain et favoriser les échanges. Pour la première fois, le travail collectif est institutionnalisé. L'OZP, dans son enquête, en mesure des effets incontestables.

LES USAGES DU TRAVAIL COLLECTIF

Graphique établi sur la base de 185 à 237 réponses selon les items

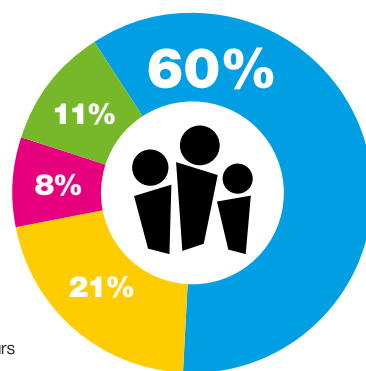
Le travail collectif est d'abord utilisé pour une analyse partagée des difficultés d'apprentissage des élèves et pour des choix collectifs sur les outils et les activités d'enseignement. Il apparaît donc comme directement au service des élèves et des apprentissages.



DEPUIS LA REFONDATION, LE TRAVAIL COLLECTIF S'EST-IL DÉVELOPPÉ ?

Graphique établi sur 257 réponses

■ Oui
■ Non
■ Je ne peux répondre
■ Sans réel changement au cours de ces dernières années



Très majoritairement les enseignantes et enseignants, premier et second degré confondus, déclarent que le collectif de travail s'est développé. Des résultats à tempérer par les réponses nettement plus positives chez les personnels du premier degré et par les pilotes de réseaux (coordination, direction d'école, inspection, direction d'établissement). Est-ce un effet du dispositif « plus de maîtres que de classes », autre levier important du travail collectif en primaire ?

INTERVIEW

“Il faut sanctuariser les moyens”

A QUOI PEUT-ON S'ATTENDRE AVEC L'EXPÉRIMENTATION DES CONTRATS LOCAUX D'ACCOMPAGNEMENT (CLA) ?

MARC DOUAIRE : Les CLA ne partent pas d'une analyse pragmatique du terrain qui montrerait que les réseaux d'éducation prioritaire (Rep) ne sont pas la bonne politique à conduire pour résoudre et améliorer les résultats scolaires et la vie des élèves en éducation prioritaire (EP). Ils sont nés de la volonté du ministre, Jean-Michel Blanquer, de ne pas procéder à l'évaluation de la politique d'EP telle que le gouvernement précédent s'y était engagé. Les CLA sont des contrats tournés vers des établissements, l'enseignement catholique sous contrat peut les intégrer mais surtout les difficultés sociales que rencontrent, sur leur territoire, les familles, les élèves, ne sont plus la référence. La question des inégalités sociales est mise de côté au profit d'une politique territoriale. Le rural est mis en avant au détriment des quartiers ghettoïsés.

SONT-ILS DE NATURE À REMETTRE EN CAUSE LA CONCEPTION GLOBALE QUI PRÉSIDE DEPUIS 40 ANS EN EP ?

M.D. : Clairement oui. Avec sa création, la politique d'EP a pris en compte, pour la première fois, le fait que les élèves ne sont pas en situation d'égalité, qu'ils ont des bagages culturels et sociaux extrêmement différents. Mise en place dans les territoires fortement marqués par les inégalités, elle articule le système éducatif local, les collectivités locales, les services déconcentrés de l'Etat et les associations. C'est aussi une politique inter-degrés, de l'entrée de la maternelle jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire qui marque la continuité et la cohérence des apprentissages pédagogiques et éducatifs. C'est enfin, une politique de projets, pilotés nationalement et articulés

avec la liberté des acteurs de terrain. Dans les CLA, la question sociale est évaluée au bénéfice du dynamisme des établissements, il n'y a pas de projet de réseau, et les moyens sont conditionnés à des résultats, c'est une véritable rupture. Nathalie Elimas annonce la généralisation des CLA en 2022 et la disparition des Rep.

L'EP A SUBI DES CHANGEMENTS D'ORIENTATION, COMMENT LES EXPLIQUER ?

M.D. : En 40 ans se sont superposées plusieurs conceptions de l'EP. L'originelle, celle d'Alain Savary, était de réunir sur un territoire donné l'ensemble des acteurs en charge des enfants et des jeunes au sein d'un projet éducatif, souvent dans des cités ghettoïsées où le service public ne pouvait plus remplir sa fonction normale. Une autre était centrée sur l'intra-scolaire avec un projet école-collège. Dans la troisième, il s'agissait d'assurer la promotion d'individus vers l'excellence, de favoriser une élite sans se soucier des autres. La politique d'EP a fonctionné continuellement en relance, silence, oubli, négation, sans véritable bilan sauf au moment de la refondation de l'éducation prioritaire.

“Les faiblesses se logent dans la discontinuité du pilotage politique, les détournements ou remises en question du principe originel de l'EP.”



© Millerand/NAJA

LES FORCES ET LES FAIBLESSES DE L'EP AUJOURD'HUI ? COMMENT L'AMÉLIORER ?

M.D. : Les forces résident dans des équipes et des pilotes fortement mobilisés pour faire réussir l'ensemble des élèves malgré les changements incessants, une volonté de marquer des cohé-

rences et des continuités de l'entrée de l'école maternelle jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, un souci constant d'améliorer la professionnalisation pour mieux répondre aux difficultés des élèves et de donner du sens à l'école publique. Elles résident également dans les projets construits à partir des axes du référentiel de l'EP : concilier exigence et bienveillance, développer le travail collectif, articuler prescription nationale et liberté des équipes, articuler politique partenariale et spécificité du travail enseignant. La labellisation est aussi un atout qui implique l'attribution de moyens différenciés sur un temps long. Les faiblesses se logent dans la discontinuité du pilotage politique, les détournements ou remises en question du principe originel de l'EP et à son application qui n'a pas été réellement prioritaire dans nombre d'académies. Pour réussir à lutter contre les inégalités au sein de l'école, il faut à la fois un pilotage ferme et de la confiance envers les équipes de terrain. Il faut sanctuariser les moyens en postes, en remplacement et en formation. Les nouvelles fonctions, coordonnateurs, enseignants référents, formateurs, doivent être aussi reconnues car elles apportent de la dynamique. Dans la gestion quotidienne des académies, l'EP doit être réellement prioritaire. Enfin, les nouvelles formes de travail passant par un collectif professionnel doivent être encouragées et prises en compte dans la formation initiale des enseignants.

BIO Marc Douaire est président de l'Observatoire des zones prioritaires créé en 1990 et ayant pour objectif de favoriser l'information, la réflexion et les échanges sur l'éducation prioritaire.

PROPOS RECUEILLIS PAR N.R.

Faire la différence

Travailler en éducation prioritaire est un exercice du métier plein de défis et de possibles aux enjeux pédagogiques exigeants pour peu que les moyens soient donnés. Un référentiel systémique, des effectifs réduits en cycle 2, du temps pour la concertation en Rep+ et la formation sont les conditions de travail proposées aux enseignant.es en éducation prioritaire pour compenser les inégalités sociales souvent à l'origine des inégalités scolaires. Des conditions d'apprentissage qui ne suffisent pas à définir une éducation prioritaire.



© Millerand/NAJA

« **ENSEIGNER EN REP+ EST DIFFÉRENT** car les élèves sont différents, commence Carène Boulay, enseignante en CE1 à l'école élémentaire du Petit Chénois à Montbéliard (Doubs). Pour beaucoup, le français n'est pas leur langue maternelle et le milieu défavorisé dans lequel ils vivent engendre un certain nombre de difficultés particulières, du point de vue du langage mais aussi de la compréhension, du passage à l'abstraction ». Depuis une vingtaine d'années en Rep+, elle a recours, comme ses collègues, à une pédagogie explicite recommandée par le référentiel de l'éducation prioritaire. « On prend le temps avec chaque élève d'expliquer pourquoi on fait ça, comment on va le faire, à quoi on va arriver », souligne Carène Boulay. La coopération est également une notion importante. « Les valeurs qui sous-tendent la coopéra-

tion apportent de la cohésion au groupe », poursuit l'enseignante. La pédagogie par le jeu est particulièrement développée là où il y a un déficit de langage. « Avec des petits effectifs, ma pratique a complètement changé. Organiser des jeux, favoriser la circulation dans la classe, manipuler... Le temps de parole accordé à chacun nous donne également une meilleure connaissance des élèves. ». La récente formation autour de la coopération entre les élèves mais également dans l'équipe sera suivie d'un temps de concertation par niveau pour s'approprier les notions abordées avec le chercheur et les mettre en place dans les classes. « Une vraie réflexion qui n'a rien à voir avec une formation descendante imposée, conclut-elle. On a aussi le temps de se retrouver sur le temps de classe pour échanger sur nos pratiques, collaborer ».

reportage

INTERVIEW

“Maintenir un bon niveau d'exigence”

QUEL EST L'ESPRIT DU RÉFÉRENTIEL DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE ?

MARC BABLET : Ce référentiel a été conçu avec l'apport des personnels de l'éducation prioritaire. On a listé ce qu'on savait des composantes de la réussite scolaire grâce à la recherche et cela a été confronté aux réflexions et compléments des experts, des formateurs, des enseignants. Les six grandes orientations sont précisées en sous-objectifs puis déclinées en actions souhaitables. Le référentiel combine de grands objectifs à poursuivre et des exemples d'actions issues des pratiques du terrain. Ce n'est pas un référentiel de compétences mais un ensemble de repères. Par rapport à la politique conduite actuellement qui voit comme seule perspective la réduction des effectifs en GS, CP et CE1, le référentiel est systémique. Il repose sur l'idée que la réussite ne peut venir d'une seule mesure, d'un seul dispositif. Plus de maîtres que de classes était une mesure plus souple à cet égard. Pour améliorer les résultats de nos élèves, il faut travailler en même temps sur toutes les composantes indiquées par le référentiel en les articulant entre elles. Chaque projet de réseau doit choisir la manière de construire cette articulation.

QUELS SONT LES ENJEUX PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT EN EP ?

M. B. : La question pédagogique ne saurait être isolée de la question didactique, de celle des relations avec les parents, de l'idée du travail collectif, de l'importance de l'évaluation et du pilotage. Ce que l'on sait des difficultés des élèves des milieux populaires et de celles de nos collègues en EP nous invite toutefois à consolider prioritairement certaines pistes pédagogiques : veiller à bien comprendre ce que les élèves ne comprennent pas, enseigner plus explicitement en ne faisant pas comme si les orientations proposées et les consignes données allaient de soi,

bien être centré sur les apprentissages visés plus que sur les activités proposées. Il faut maintenir un bon niveau d'exigence, mais aussi enseigner et évaluer avec bienveillance, c'est-à-dire en respectant l'élève qui ne doit pas voir l'évaluation comme une menace, comme un jugement mais comme une aide à comprendre, à apprendre.

QUELS SONT LES BESOINS EN FORMATION DES PE ?

M. B. : Il faut d'abord aider les enseignants à déterminer ce dont ils ont besoin et ne pas le leur imposer d'en haut au nom de la science. Pour cela, il est nécessaire de conduire un travail sérieux qui puisse s'appuyer sur leur expérience et sur l'habileté de formateurs bien formés eux-mêmes. Mais aussi trouver les perspectives souhaitables et les manières de faire qui répondront aux problèmes professionnels rencontrés en éducation prioritaire, en observant le travail des élèves et des enseignants, en favorisant les observations croisées, les co-observa-



© Millerand/NAJA

“Le référentiel repose sur l'idée que la réussite ne peut venir d'une seule mesure”

tions. Il faut, ensuite, confronter ces problèmes professionnels, parfois vécus comme des difficultés, à ce que l'on sait par la recherche et par l'expérience de collègues chevronnés pour permettre aux enseignants en formation d'être

vraiment eux-mêmes en recherche, en expérimentation de formes nouvelles de travail à confronter à la classe. À l'évidence, les collègues contractuels ou débutants ont des besoins différents. Ce qui ne veut pas dire qu'il faudrait les former séparément, peut-être même au contraire, faudrait-il qu'ils bénéficient de la discussion avec des aînés.

OÙ EN EST-T-ON DE LA FORMATION DANS LES REP+ ?

M. B. : Dans le cadre de l'Observatoire de l'éducation prioritaire, nous avons sollicité l'avis des enseignants et autres personnels de REP et de REP+ en juin 2021. La première observation est que la pandémie a amené son lot de suppressions de formations et a même réduit en REP+ les heures de concertation. Il n'y a eu aucune priorité à la formation en éducation prioritaire pendant la pandémie. Ce qui est aussi frappant pour le premier degré est l'absence de visibilité de la formation dédiée à l'éducation prioritaire pour ses acteurs : à peine 50% des répondants savent dire s'il y a eu ou non de la formation spécifique à l'EP. Enfin, le plus inquiétant est la très forte hétérogénéité entre les académies. On voit là ce qui se passe quand l'Etat pilote moins fortement les politiques publiques et laisse faire sans contrôle. C'est le fruit des politiques néolibérales conduites actuellement. Et le paradoxe est que nos collègues pointent largement que là où il y a eu de la formation au travers des plans français et maths, c'est dans une logique parfaitement descendante, absolument incompatible avec la démarche que je ne vous ai exposée. PROPOS RECUEILLIS PAR V.S.

BIO

Marc Bablet a été enseignant, IEN, puis inspecteur d'Académie. Il a été chargé de mission au ministère pour la refondation de l'éducation prioritaire, puis chef du bureau de l'éducation prioritaire. Il est actuellement membre du bureau et du conseil scientifique de l'Observatoire des zones prioritaires.

« Tous les êtres humains sont capables et éducatibles et l'école doit permettre aux enfants et aux jeunes d'exprimer et de développer toutes leurs potentialités humaines ». C'est ce qu'affirme avec force le mouvement « Ambition Éducation » où associations, mouvements pédagogiques, syndicats, collectivités et parents se prononcent pour un renouveau du service public d'éducation. Dans un contexte dégradé, où l'individualisme et le rejet menacent la démocratie, l'école et ses partenaires doivent concourir à faire disparaître les inégalités sociales et scolaires.

De l'ambition pour l'Éducation



« Il n'y a pas de fatalité à l'inégalité sociale et scolaire. Engageons-nous ensemble ! ». Tel est le credo développé dans l'appel nantais de juin dernier du Mouvement Ambition Éducation, dont le SNUipp-FSU est signataire, et présenté par Irène Pequerul, Jean-Baptiste Clérico et Étienne Butzbach.

« Ambition Éducation est le réveil d'un certain nombre de mouvements éducatifs », commence Irène Pequerul, déléguée générale de la Fédération nationale des Francas. Éducabilité, transformation de l'école, conception de l'éducation d'un enfant dans sa globalité et tous les es-

paces de vie, co-éducation, articulation avec les territoires sont les objectifs de l'appel qu'ils lancent dans une société transformée « où les politiques éducatives sont en souffrance », note Étienne Butzbach de la Ligue de l'enseignement. « Si le principe d'éducabilité est central, si l'éducation est un facteur essentiel de civilisation et du vivre ensemble, il y a une nécessité à articuler éducation formelle et informelle », poursuit-il. Le champ libre a été laissé à des politiques libérales que les partenaires de l'école ont bien l'intention de reconquérir. Et c'est d'un projet structurel et non conjoncturel dont il est ques-

tion pour promouvoir une vision d'une autre éducation.

FAIRE COLLECTIF

« L'ensemble des acteurs éducatifs doit pouvoir travailler ensemble, faire collectif. C'est la cohérence qui permettra d'agir sur les parcours éducatifs », explique Jean-Baptiste Clérico des Ceméa. « Il faut repenser le système éducatif, précise-t-il. Une politique nationale qui doit pouvoir se combiner avec un service public local qui mobilise des citoyens, des associations, des collectivités ». Les partenaires de l'école ne veulent pas rester dans le rôle de

prestataires que l'État leur assigne. Ils veulent prendre toute leur part dans la réflexion à mener autour de la question de l'égalité d'accès à l'éducation menacée par « la marchandisation de l'école » qui creuse les inégalités sociales, éducatives, culturelles. La question des différents cadres d'action est posée : l'école et en dehors de l'école.

Celle de la territorialisation de l'école arrive alors rapidement. « Collectivités locales, État et associations doivent partager un projet qui interroge la complémentarité des rôles de chacun en évitant le risque de municipalisation ou de départementali-

sation de l'éducation », prévient Étienne Butzbach. « Prendre la mesure des besoins des enfants et trouver les espaces et les dynamiques qui nous fassent progresser pour agir ensemble, dans le cadre d'une politique pérenne », complète Irène Pequerul. « Car les questions d'éducation ne concernent pas que l'Éducation nationale », renchérit Jean-Baptiste Clérico. Si l'on considère l'ensemble d'une journée, les enfants ne sont en classe que 51% du temps ».

« L'efficacité de cette contribution croisée a été peu interrogée par la recherche. « Si l'on sait que la mixité fonctionnelle à certaines conditions, ce travail en

partenariat est une opportunité pédagogique, mais pas forcément sur des compétences strictement scolaires », explique le représentant de la Ligue. Une dynamique qui repose encore trop souvent sur la volonté et l'engagement de personnes convaincues de la nécessité d'agir ensemble. « Construire une politique inter-ministérielle est compliqué mais l'action publique inter-institutionnelle au niveau local l'est tout autant », ajoute la représentante des Francas. Il faut aussi privilégier des alliances plutôt que le pilotage par la seule Éducation nationale. Les dynamiques lancées



© Villierand/NAJA

SUITE DE LA PAGE 77

restent cependant fragilisées quand les politiques changent constamment. « Une équipe autour de l'enfant, des regards croisés évitent de catégoriser un enfant car en fonction des espaces, les enfants ne réagissent pas de la même manière », complète le représentant des Ceméa.

ENFANTS CITOYENS

Toutes les avancées de l'EMC sont actuellement réduites à l'instruction civique. « L'apprentissage à la citoyenneté, c'est aussi l'engagement, la capacité à débattre, lire les médias, être critique », développe Étienne Butzbach. Les mouvements d'éducation populaire par leurs méthodes actives, leurs ateliers tendent à développer ces compétences. « Il faut situer les enfants dans le monde et l'articuler avec les savoirs académiques », précise Irène Pequerul. « Mettre en place une démarche au fil du temps, des systèmes cohérents pour construire les citoyens de demain », ajoute Jean-Baptiste Clérico. La relance de la dynamique se fera avec des plateformes collaboratives, par la recomposition des réseaux et la nécessité d'agir collectivement dans une « lutte de vitesse avec les réponses autoritaires et la marchandisation » comme l'exprime Étienne Butzbach. L'éducation est un projet de société. C'est l'affaire de tous et toutes et elle passe par une reconnaissance de la place des parents par les professionnels et les institutionnels. Ces initiatives et ce projet partagé doivent permettre d'occuper la scène du débat public en institutionnalisant des espaces de rencontres pour construire un plaidoyer pour l'Éducation.

VIRGINIE SOLUNTO

Des partenaires pour l'école

LES CEMÉA

(Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active) sont une association d'éducation populaire et un organisme de formation professionnelle. L'association est engagée autour des valeurs et des principes de l'Éducation Nouvelle et des méthodes d'éducation active. Elle propose des stages ancrés dans les réalités quotidiennes de l'éducation, de l'animation, de la santé et de l'action sociale, des espaces de recherche et de rencontres articulés avec l'organisation de manifestations publiques mais aussi des publications écrites ou audiovisuelles, outils de développement, de réflexion et d'innovation. Les Ceméa s'engagent à développer la lutte contre toutes les exclusions, pour le développement durable et se mobilisent pour le droit aux vacances pour tous.

LES FRANCAS

sont une association laïque complémentaire de l'école dont la vocation est éducative, sociale et culturelle. Elle agit pour l'accès de tous les enfants et de tous les adolescents à des loisirs de qualité. Son expertise éducative est confortée par la dynamique d'un mouvement d'éducation populaire. L'association met les valeurs humanistes et de solidarité au centre de son action éducative, avec pour objectif de faire accéder les enfants et les jeunes à une citoyenneté active. Le projet éducatif, partagé avec eux et elles, vise à favoriser la réussite scolaire et l'insertion volontaire dans la société en garantissant la diversité et la qualité des loisirs éducatifs et en valorisant la diversité des cultures au service du vivre ensemble.

LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT,

mouvement laïque d'éducation populaire, propose des activités éducatives, culturelles, sportives et de loisirs dans quatre champs d'actions. Celui de l'éducation et de la formation où elle accompagne les acteurs éducatifs, les enseignants, les familles, les formateurs et les animateurs, les élus et agents des collectivités locales, pour que ce droit profite réellement à tous et tout au long de la vie. Mais aussi celui de la culture en mobilisant plusieurs leviers de l'éducation artistique et culturelle dans toutes formes d'art. Les vacances et les loisirs éducatifs et le sport pour tous, avec l'USEP dans le premier degré, complètent leur champ d'action.

Rejoignez-nous !



adhérer. snuipp.fr

Une autre école
est possible...



Genre : une attention quotidienne

Dans une société marquée par une domination masculine mais bousculée par une volonté d'idéal égalitaire, les normes liées au genre sont de plus en plus interrogées. Y compris dans les pratiques de certain-es enseignant-es, comme c'est le cas pour Céline. Mais aussi par chaque individu qui construit son identité sexuée tout au long de sa vie en s'appropriant ces normes dans des conformités évolutives et singulières.

« Je dois être vigilante à ne pas relayer les préjugés, à les déconstruire à chaque moment de l'éducation pour mettre en œuvre une réelle égalité filles-garçons, témoigne Céline Sierra, enseignante en CE1-CE2 à l'école Les Garennes de Nantes (Loire-Atlantique). Cela se fait contre moi car je suis aussi prise dans des reproductions ».

Suite à des formations militantes sur l'égalité femmes-hommes, Céline explique qu'elle ne pouvait plus faire classe de la même manière et qu'elle a dû repenser son enseignement pour le rendre plus égalitaire, chasser les reproductions de normes genrées dans ses pratiques.

S'en est suivi le renforcement de choix attentifs des œuvres littéraires pour alterner les héros et les héroïnes, les auteurs et les autrices et éviter les per-

sonnages trop stéréotypés. « Beaucoup de maisons d'édition font un effort, je joue le jeu aussi », sourit-elle. De même, elle prend soin de rééquilibrer les énoncés de maths pour qu'il n'y ait pas que des agriculteurs et des marchands qui comptent leurs fruits ! Une visibilisation qu'elle travaille aussi particulièrement par le langage. Une alternance systématique des pronoms « elle » et « il », une féminisation des noms, des questionnements lorsque la langue em-

ployée dans un roman n'est pas égalitaire. Il n'y a pas de cours spécifiques sur la féminisation mais des attentions quotidiennes. S'obliger à donner la parole à chacun et chacune, à construire les équipes en EPS pour éviter que les filles ou les garçons jugés pas assez sportifs ou sportives attendent désespérément d'être appelés par un chef d'équipe... « Finalement, cela ne touche pas que les filles, ce sont des pratiques égalitaires générales ».

témoignage



“Une co-construction à la fois plurielle et singulière”

LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ SEXUÉE N'EST PAS UNIQUEMENT SOCIALE ?

VÉRONIQUE ROUYER : La construction de l'identité sexuée fait intervenir des facteurs sociaux relatifs aux normes liées au genre, le « masculin » et le « féminin », mais elle fait aussi intervenir une part plus personnelle avec des facteurs psychologiques. Les mécanismes de transmission de ces normes liées au genre sont indéniables, mais cette transmission ne présente pas un caractère homogène dans tous les milieux de vie : famille, école, médias... Il existe également une part personnelle dans la construction identitaire. On n'est rarement 100% dans le modèle masculin ou féminin ! Des variabilités inter-individuelles et intra-individuelles existent et chaque personne construit un positionnement singulier vis-à-vis de ces normes de genre. Cette construction ne s'achève pas avec la conformité des normes liées au genre. D'autant que ces normes évoluent. C'est une co-construction à la fois plurielle et singulière.

CETTE CONSTRUCTION ÉVOLUE-T-ELLE AVEC LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT ?

V. R. : Certains travaux examinent la façon dont l'enfant va comprendre son appartenance à un groupe de sexe. Jusqu'à 6-7 ans, l'enfant va se baser sur les attributs culturels : longueur de cheveux, vêtements... Son développement cognitif permet progressivement des processus de catégorisation plus complexes tenant compte des exceptions permettant de se détacher des normes données par les apparences. Cette construction cognitive s'inscrit dans un environnement social et culturel dans lequel les relations interpersonnelles jouent aussi un rôle important. À l'adolescence, les questions de puberté et de transformation du corps vont contribuer à la construction de l'identité sexuée

ainsi que la question de l'orientation sexuelle. Ces processus de co-construction sont à l'œuvre tout au long de la vie. L'adulte est confronté à des attentes sur les normes genrées dans sa construction du couple ou dans la construction de sa parentalité...

EXISTE-T-IL UNE CULTURE ENFANTINE DIFFÉRENCIÉE ?

V. R. : Les relations entre enfants, que cela soit au sein de la fratrie, à la crèche, l'école ou les temps de loisirs, contribuent aussi à ces processus de construction identitaire. Les enfants effectuent parfois eux-mêmes des rappels comme lorsqu'une petite fille confisque une poupée des bras d'un garçon en lui disant « c'est moi la maman ! ». De plus, ils partagent des jeux dont ils connaissent les modalités et manières de jouer, ce qui explique en partie la constitution de groupes de filles ou de garçons peu mixtes. Ces groupes ont souvent des structururations différentes, les groupes de filles sont plus restreints en nombre. Cela entraîne plus de possibilités de



© Millerand/NAJA

“En tant qu'institution, l'école va légitimer cette transmission de normes et d'attentes”

confidences ou des relations interpersonnelles plus proximales. Les groupes des garçons, plus nombreux, leur permettent de faire l'expérience de place dans le groupe de pairs voire de la hiérarchie au sein du groupe.

QUEL RÔLE JOUE L'ÉCOLE ?

V. R. : L'école est inscrite dans un contexte sociétal politique et participe effectivement à la transmission des normes liées au genre. Par exemple, dans les interactions entre enseignants et enfants, où les rappels explicites ou implicites à son appartenance sexuée sont réguliers : les demandes aux garçons de se ranger d'un côté, les filles de l'autre, la sollicitation des filles plus forte pour aider l'autre... La question des trajectoires scolaires et de l'orientation est aussi révélatrice. Dans une société où la figure du scientifique est plus valorisée que celle du social et du « care », on travaille toujours à amener plus de filles dans les filières scientifiques sans poser la question d'amener plus de garçons dans les filières littéraires. C'est une problématique de l'égalité à sens unique qui freine la réalisation de l'idéal égalitaire. En tant qu'institution, de part sa place et son rôle symbolique, l'école va légitimer cette transmission de normes et d'attentes. Il y a des changements, mais ils ne sont pas toujours intégrés au plan des représentations. Pourtant lorsque l'on est formé à ces questions, on peut agir pour proposer une pluralité de modèles, déconstruire une binarité, travailler sur ce décalage entre le socialement et le personnellement définis. S'il existe des facteurs sociaux, se poser la question de l'appropriation et la signification de ces normes par les personnes est centrale pour comprendre comment elles contribuent également à faire évoluer les normes.

PROPOS RECUEILLIS PAR MATHILDE BLANCHARD

BIO
Véronique Rouyer
Professeur des Universités en psychologie du développement de l'enfant, à l'Université de Bordeaux

La laïcité, un principe à l'école

« IL Y A QUELQUES ANNÉES nous avions de gros soucis de climat scolaire et de harcèlement à l'école » confie Karine Le Goff, enseignante à l'école Louis Pergaud à Trappes (Yvelines). « Suite à cette situation de délinquance, l'école a fait intervenir la police et la PJJ ». « Le problème n'était pas lié directement à la religion, poursuit-elle. Il s'agissait plutôt de tolérance, d'ouverture sur l'autre. Dans une mallette de Canopé, il y avait un jeu, l'Arbre à défis, sur lequel nous avons travaillé en animation pédagogique ». Pas facile à mettre en place : l'enseignante a fait appel à l'association Enquête, conceptrice du jeu. Maintenant, c'est l'ensemble des élèves du cycle 3 de l'école qui jouent à s'écouter, échanger, argumenter, prendre de la distance. « C'est un jeu collaboratif car il faut construire ensemble un arbre qui soit le plus grand possible et aussi compétitif

parce que chaque équipe défend sa couleur », raconte Marine Quenin, déléguée générale de l'association. « On a pu discuter du fait religieux de manière objective et neutre, se réjouit Karine. Dans la vie de mes élèves, la religion, c'est très prégnant. C'est vraiment une bonne base pour pouvoir aussi parler de tout ». « Parler de la laïcité sans parler du religieux, c'est tourner autour du pot, affirme-t-elle. Ce jeu permet de développer un rapport réfléchi à ces sujets tendus, de travailler la pluralité des convictions, de faire la distinction entre savoir et croire, sans les opposer ou les hiérarchiser ». Cette pédagogie du questionnement propose des séquences pédagogiques, en les articulant à l'ensemble du programme, qui permettent de travailler la langue, le lexique, la compréhension, l'expression orale comme écrite.

reportage

Depuis de nombreuses années et pour diverses raisons, certains et certaines tordent le principe fondateur de la laïcité pour lequel l'État neutre et impartial, séparé des cultes, doit garantir la liberté de conscience, celle de croire ou de ne pas croire, mais aussi l'égalité de tous et toutes devant la loi, quelles que soient leurs croyances ou convictions. C'est donc dès l'école qu'il est nécessaire de transmettre les valeurs de la laïcité par l'écoute, le dialogue, la distanciation et le respect mutuel, pour la faire vivre au quotidien.

“La formation continue sur l'enseignement laïque doit être renforcée”

QUELLES SONT LES DIFFICULTÉS AUXQUELLES SONT CONFRONTÉS LES PE À L'ÉCOLE CONCERNANT LA LAÏCITÉ ?

NICOLAS CADÈNE : Elles sont diverses. Elles peuvent être le fait d'adolescents qui remettent en cause un enseignement voire d'un enseignant en mettant en avant une croyance ou une religion. Cela peut aussi être le refus de participer à un enseignement, notamment en EPS, là encore du fait d'une certaine pratique religieuse. Également, une difficulté peut se rencontrer avec d'autres enseignants qui mettraient à mal leur devoir de neutralité. Ces difficultés existent toutes mais ne sont pas pour autant généralisables.

QUEL EST LE PRINCIPE DE LAÏCITÉ À L'ÉCOLE ?

N. C. : La laïcité, c'est le principe qui vis-à-vis des convictions et croyances, permet la parfaite déclinaison du triptyque républicain : liberté, égalité, fraternité. Cela vaut à l'extérieur comme à l'intérieur de l'école, avec des spécificités pour cette dernière. C'est en l'espèce la liberté de croire ou de ne pas croire, et de l'exprimer, mais avec un devoir de discrétion imposé aux élèves du public, alors que les usagers d'autres services publics et citoyens dans l'espace public ne sont soumis ni à un devoir de discrétion ni à un devoir de neutralité. Il est ainsi demandé aux élèves de ne pas porter de signe religieux ostensible visible de tous et de ne pas perturber le fonctionnement de l'école ou de l'établissement via du prosélytisme. La laïcité c'est aussi l'égalité, puisque quelles que soient leurs convictions ou religions, les élèves doivent tous être considérés de la même façon et recevoir le même enseignement. Cette égalité suppose, du côté des personnels de l'établissement public, le respect du devoir de neutralité qui découle de la séparation des organisations religieuses et de l'État, impliquant notamment un comportement

impartial et de ne porter aucun signe convictionnel qu'il soit discret ou ostensible. Enfin, la laïcité, c'est la fraternité, car c'est un outil formidable pour que les élèves se respectent quelles que soient leurs appartenances convictionnelles propres, en s'enrichissant de leurs différences pour, dans un cadre de règles communes, faire ensemble.

QUELLES ACTIVITÉS METTRE EN PLACE À L'ÉCOLE ?

N. C. : L'Observatoire de la laïcité considérait important, outre tout ce qui est déjà fait, de renforcer la délivrance effective de l'enseignement moral et civique (EMC), à condition que ça ne soit pas fait de façon verticale et descendante, mais bien de façon horizontale et interactive, dans le cadre d'un débat cadré et vivant, pour mettre les élèves en situation. Il est également important de développer, de façon transdisciplinaire, l'enseignement laïque des faits religieux et des courants de pensée. Il ne s'agit évidemment pas de faire de la théologie ni de traiter de la croyance (qui ne concerne pas l'école), mais de traiter ces faits en tant que faits sociaux. Cela, pour permettre aux élèves de mieux les appréhender, d'en comprendre la diversité ainsi que de saisir les influences qu'ils ont eu, ou qu'ils ont encore sur l'histoire du monde en différents

domaines, jusque dans l'actualité. C'est aussi un moyen de lutter contre des clichés et préjugés, mais aussi contre une méconnaissance qui peut conduire à des interprétations religieuses caricaturales. Enfin, j'ajouterais que vis-à-vis de certains jeunes qui ne se sentent pas perçus comme Français, le travail sur la diversité des mémoires et les parcours auxquels ils pourraient s'identifier est utile. Lorsque l'on mentionne, par exemple, des personnalités aux confessions et convictions différentes telles que Abdelkader, Deo Van Tri, Sidambarom ou Senghor, qui ont toutes participé à l'histoire de France, ces jeunes se sentent beaucoup plus Français. Aussi, le passé colonial reste douloureux, mais il ne faut pas l'occulter.

LES PE SONT-ILS SUFFISAMMENT FORMÉS ?

N. C. : Justement, je ne crois pas. On demande bien trop de choses aux enseignants. Pourtant, on ne les forme pas suffisamment. Surtout, on ne les accompagne pas, et on ne les soutient pas comme il le faudrait. En l'espèce, il me semble que la formation continue sur la laïcité et l'enseignement laïque des faits religieux, d'un point de vue théorique et pédagogique, doit être considérablement renforcée. Nous verrons comment cela va évoluer avec les annonces récentes. Quoi qu'il en soit, il faut bannir le « catéchisme laïque », totalement contre-productif, et s'assurer de supports objectifs, s'appuyant sur le droit.

PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO



© Millierand/NAJA

BIO
Nicolas Cadène
juriste, a été le rapporteur général de l'Observatoire de la laïcité. Il est l'auteur des livres *En finir avec les idées fausses sur la laïcité* (éd. de l'Atelier, 2020) et *La laïcité pour les Nuls* (éd. First 2016). Il est aussi le cofondateur de « Vigie de la laïcité ».



© Millierand/NAJA

“Faire avancer l'école dans sa mission d'émancipation”

LA CRISE SANITAIRE A-T-ELLE EU DES CONSÉQUENCES EN TERMES D'INÉGALITÉS SCOLAIRES ?

ARNAUD MALAÏSÉ : La crise sanitaire a bouleversé toute la société, école comprise. Entre le confinement suivi de la reprise partielle pour les seuls élèves volontaires puis d'une année complète en mode « dégradé » avec son lot de fermetures de classe, le déficit scolaire est important et les inégalités, déjà très importantes, se sont exacerbées. Autour de l'école, la conséquence la plus visible, matérialisée par le recours accru aux associations caritatives et les files d'attente pour la distribution de colis alimentaires, est l'accroissement de la pauvreté. Une pauvreté qui rejaillit sur l'école et va encore s'accroître avec le retour de l'inflation qui frappe toujours plus fortement les catégories populaires.

S'AGIT-IL D'UN DOMMAGE IRRÉMÉDIABLE ?

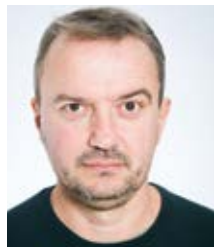
A. M. : Rien n'est irrémédiable, fort heureusement. Mais le plan de relance et de soutien de l'économie du gouvernement, s'il a maintenu globalement l'économie à flot, est loin de prendre à bras le corps cette hausse des inégalités. Pire, les aides aux entreprises, non conditionnées à des exigences sociales, fiscales ou écologiques, ont alimenté les dividendes tandis que la fuite en avant dans une politique fiscale au profit des plus riches perdure avec la fin des impôts de production, toujours sans contreparties. Un tout autre plan de relance, renforçant notamment les services publics et parmi eux notamment l'école et la santé, permettrait, lui, de remédier à cet accroissement des inégalités.

LES INÉGALITÉS ENTRE FILLES ET GARÇONS TOUCHENT-ELLES ENCORE LA PLUS JEUNE GÉNÉRATION ?

A. M. : Même si la vague féministe est très forte, et notamment depuis Me-Too, notre société reste imprégnée de stéréotypes de genre et de domination masculine. Les jeunes générations y sont forcément confrontées. L'espace public reste ainsi toujours investi majoritairement par les hommes, et ce dès l'école dans les cours de récréation. Les différences de cursus scolaire ou les assignations de rôle, dans les jouets ou dans les manuels scolaires par exemple, perdurent également. Et malgré de récentes avancées, les femmes restent encore invisibilisées dans la langue. Bref, cette confrontation aux inégalités entre filles et garçons débute toujours dès le plus jeune âge même s'ils peuvent questionner les attentes, les normes comme les « évidences ». Par exemple, ces propos entendus dans la bouche d'une élève : « *je ne comprends pas pourquoi on dit l'homme pré historique, il y avait bien des femmes aussi ?* »...

QU'Y PEUT L'ÉCOLE ?

A. M. : À la fois beaucoup et pas tout. Diversifier les modèles de personnages, par exemple en littérature ou en histoire, veiller à ne pas opérer de catégorisations liées au genre comme à ne pas reproduire des stéréotypes... Toutes ces vigilances au quotidien des enseignant-es influent dans la construction de l'identité de genre. Mais, comme tout le monde, ils vivent dans une société marquée par le patriarcat. Les prises



Arnaud Malaïsé
Co-secrétaire
général du
SNUipp-FSU

© Millerand/NAJA

de conscience et les déconstructions sont à opérer sans cesse. Pas simple mais indispensable pour faire avancer l'école dans sa mission d'émancipation et lui faire prendre toute sa place dans la lutte pour une égalité réelle entre les femmes et les hommes.

LA TRANSITION ÉCOLOGIQUE COMMENCE PAR L'ÉCOLE ?

A. M. : Bien évidemment, l'école doit être partie prenante du combat pour répondre à l'urgence climatique. La formation de citoyen·nes libres et éclairé·es est indispensable mais la seule école, même avec la meilleure éducation au développement durable possible, ne suffira bien évidemment pas, notamment au vu de l'urgence. C'est une approche globale qui permettra de changer de paradigme, un changement chaque jour de plus en plus pressant. Si le dernier rapport du Giec montre l'étendue à venir des dégâts, il ouvre également une fenêtre d'espoir, mais temporellement limitée, pour maintenir le réchauffement climatique à moins de 1,5°. Pour cela, pas de fuite technologique utopiste mais deux nécessités sous forme d'une double sortie, sortie des énergies fossiles et sortie de la croissance. Le tout bien entendu sous le prisme de la justice sociale.

PROPOS RECUEILLIS PAR JACQUES MUCCHIELLI

“Les enfants sont très inégalement entourés de capital culturel”

Lorsque l'on naît dans une famille bourgeoise du septième arrondissement parisien ou dans un foyer composé d'une maman seule, immigrée, sans papiers, sans logement, sans famille et ne maîtrisant pas le français, a-t-on les mêmes chances de réussir scolairement ? Peu de doutes sur la réponse. Pourtant, dix-sept chercheuses et chercheurs, dirigés par le sociologue Bernard Lahire se sont saisis de la ques-

tion. Il en résulte une enquête de plus de quatre ans auprès de trente-cinq enfants âgés de 5 à 6 ans et de leur entourage. Et, dès le début de l'ouvrage de plus de 1 200 pages présentant les résultats de cette recherche, le ton est donné : « *Les enfants vivent au même moment dans la même société, mais pas dans le même monde* ».



© Millerand/NAJA

“Quand on lit les études de cas d'enfants les plus précaires et que l'on se déplace dans le livre pour lire les cas de familles les plus richement dotées culturellement et matériellement, on mesure les distances abyssales entre les vies des uns et des autres”

QUELLE EST LA PARTICULARITÉ DE LA RECHERCHE DONT VOUS FAITES ÉTAT DANS « ENFANCES DE CLASSE. DE L'INÉGALITÉ PARMI LES ENFANTS » ?

BERNARD LAHIRE : C'est une recherche assez inédite dans les sciences sociales, au croisement d'une sociologie de l'enfance et d'une sociologie des inégalités. Il s'agissait de reconstituer les univers matériels et culturels dans lesquels évoluaient 35 enfants de 5-6 ans, scolarisés en grande section de maternelle, afin de montrer que ces enfants vivent au même moment, dans la même société mais pas dans le même monde. Notre collectif, composé de 17 chercheurs, a essayé de couvrir les trois grandes classes sociales - supérieures, moyennes, populaires - et des fractions de classe significatives au sein de chacune d'elles - en fonction

du degré de qualification et de précarité au sein des classes populaires, et selon la structure de distribution du capital culturel et du capital économique pour les classes moyennes et supérieures. Pour chaque cas, nous avons réalisé trois entretiens longs avec les parents, un entretien auprès d'une personne significative de l'entourage autre que les parents - nourrices ou grand-mères, par exemple - et un entretien avec l'enseignant ou l'enseignante de l'enfant.

COMMENT AVEZ-VOUS ABORDÉ CES ENFANTS À L'ÉCOLE ?

B. L. : Nous avons mené une journée d'observation à l'école maternelle pour voir le comportement de l'enfant en classe et durant les temps de récréation, et nous avons enfin proposé des exercices de langage, lexicaux et narra-

SUITE PAGE 86

SUIVE DE LA PAGE 85

tifs essentiellement. Nous avons publié 18 études de cas sur les 35 intégralement rédigées, et procédé à des analyses transversales thématiques par type d'inégalité sur l'ensemble des 35 cas. L'ouvrage analyse donc les multiples inégalités - langagières, culturelles, économiques, de santé, de logement, etc. - que vivent les différents

dicaps majeurs. On parle beaucoup de méritocratie mais on se demande rarement si la compétition scolaire ou sociale n'est pas faussée d'avance entre les enfants. Imaginez que l'on fasse courir des chevaux inégalement entraînés et qui n'auraient pas les mêmes poids à porter. Il paraît évident qu'ils n'auront pas les mêmes chances de figurer parmi

“La réussite scolaire ne dépend pas que de l'action de l'école. Ce sont toutes les inégalités de classe qui sont en jeu dans les processus d'échec scolaire”

enfants et donnent à voir l'effet conjugué de ces inégalités sur des vies d'enfant que tout sépare. Quand on lit les études de cas d'enfants les plus précaires et que l'on se déplace dans le livre pour lire les cas de familles les plus richement dotées culturellement et matériellement, on mesure les distances abyssales entre les vies des uns et des autres. C'est aussi ce choc de lecture que je voulais provoquer. Parfois, la prise de conscience passe par des chocs émotionnels. Et quand ceux-ci sont accompagnés des éléments d'analyse théorique pour bien faire comprendre les mécanismes de production et de reproduction des inégalités, alors on peut espérer transformer le regard qu'on porte sur les inégalités et sur l'enfance.

LES CONDITIONS D'HABITAT, LES VÊTEMENTS, LA SANTÉ, L'ALIMENTATION. TOUT CELA INFLUE-T-IL SUR LA CAPACITÉ À RÉUSSIR À L'ÉCOLE DES ENFANTS ?

B. L. : Le but de l'ouvrage n'était pas de faire converger l'ensemble des analyses vers une compréhension de la réussite ou de l'échec scolaire, mais de comprendre comment les enfants partent dans la vie avec des atouts ou des han-

les gagnants. Se concentrer sur le temps de la course, c'est oublier tout ce qui conditionne la course, tout ce qui est en amont de cette course et qui la détermine. Mais pour revenir au cœur de votre question, les questions de logement, par exemple, pèsent sur les parcours scolaires de l'enfant. Disposer d'un grand espace pour pouvoir jouer et s'exprimer à travers des jeux, disposer d'une *chambre à soi* comme disait Virginia Woolf, pouvoir bénéficier d'espace et de calme pour lire, dessiner, peindre ou regarder un dessin animé, tout ça est très important d'un point de vue scolaire. Quand vous vivez dans des logements étriés, bruyants et insalubres, vous n'avez pas la tête et le corps plongés dans des cadres propices à la bonne santé scolaire. Les questions de santé et d'alimentation, elles, touchent à des problèmes beaucoup plus généraux d'espérance de vie.

COMMENT DÉFINISSEZ-VOUS LE CAPITAL CULTUREL ?

B. L. : C'est un concept forgé par les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans les années 1960. Le capital culturel est composé d'éléments tout à fait matériels tels que les



BIO

Bernard Lahire

est professeur de sociologie à l'ENS de Lyon et membre de l'Institut Universitaire de France. Il a publié une vingtaine d'ouvrages parmi lesquels *Tableaux de famille* (Gallimard/Seuil, 1995), *La Raison scolaire* (PUR, 2008) et *Enfances de classes* (Dir. Seuil 2019)

© Millerand/NAJA

livres, les œuvres d'art, la fréquentation des institutions culturelles, et d'autres plus immatériels mais tout aussi importants tels que les goûts, les savoirs, les habitudes culturelles. En gros, toutes les manières de voir, de sentir et d'agir qui sont incorporées par les individus de différentes manières, par imprégnation inconsciente, par apprentissage explicite, par imitation et identification, etc. Il y a enfin toute la part institutionnellement reconnue de la culture acquise sous la forme de diplômes, de résultats à des concours, d'accès à des institutions plus ou moins prestigieuses, etc. Sous ce triple point de vue, objectif, incorporé et institutionnalisé, les enfants sont très inégalement entourés de capital culturel.

LE LANGAGE, LÀ AUSSI, UN ÉLÉMENT DIFFÉRENT SELON LA CATÉGORIE SOCIALE ?

B. L. : C'est un fait bien connu depuis les années 1960-1970 avec les travaux du sociologue de l'éducation britannique Basil Bernstein et ceux du grand

“Lorsque les responsables politiques sont dans le déni de la réalité, ça rend difficile toute politique de transformation démocratique des choses”

sociolinguiste états-unien William Labov. La maîtrise du langage, et notamment d'un langage explicite, lexicalement précis, grammaticalement complet et correct, est centrale dans la scolarité. Or, les enfants n'arrivent pas à l'école avec la même expérience langagière parce que leurs parents sont inégalement scolarisés et ne parlent pas tous de la même façon. Ils sont à plus ou moins grande distance du langage privi-

légié à l'école. Pour ne prendre que deux exemples ordinaires parmi d'autres, les parents sont inégalement attentifs à la bonne prononciation des mots par leurs enfants. Or, cela a des effets dès lors que l'on commence à écrire et qu'il faut que l'enfant traduise une chaîne sonore en signes écrits. Le second exemple est celui qui concerne la lecture à haute voix d'histoires dans la journée ou, rituellement, le soir avant de se coucher. Certains enfants sont en permanence baignés dans des univers fictionnels, et incorporent sans s'en rendre compte des centaines de mots, des temps, des structures syntaxiques et des structures narratives. Lorsqu'ils entrent à l'école maternelle, en général à trois ans, ils ont déjà un capital langagier non négligeable par ce simple fait.

LA BONNE ENTRÉE DANS LES APPRENTISSAGES SERAIT DONC LIÉE À LA CATÉGORIE SOCIALE À LAQUELLE APPARTIENNENT LES ENFANTS ?

B. L. : Oui. Seuls quelques idéologues

peuvent encore contester ce lien puissant, que vérifient statistiquement comme ethnographiquement les sociologues de l'éducation de toutes les sociétés scolarisées depuis plus de 50 ans, entre la classe sociale d'appartenance de l'enfant et la réussite ou l'échec scolaire. C'est un fait solidement établi incontournable.

ALORS TOUT EST JOUÉ D'AVANCE ?

B. L. : Jamais rien n'est totalement joué d'avance. Si, comme disait Marx, ce sont les hommes qui font leur histoire, alors ils peuvent faire autrement cette histoire quand ils constatent que quelque chose est mal fait. Mais cela ne veut pas dire que changer l'état existant des choses est une opération facile. Il faut tout d'abord être lucide sur l'état des inégalités et sur les modalités de leur production et de leur reproduction. Là, les sciences sociales ont un rôle crucial à jouer pour apporter les éléments factuels et d'analyse qui permettent d'éclairer le plus adéquatement possible la situation. Lorsque les responsables politiques sont dans le déni de la réalité, ça rend difficile toute politique de transformation démocratique des choses. Mais à supposer que tout le monde saurait exactement de quoi il retourne, et voudrait vraiment améliorer les choses, l'affaire serait loin d'être réglée. Si on lit bien les sociologues, et si on lit bien notamment « *Enfances de classe* », on comprend que la réussite scolaire ne dépend pas que de l'action de l'école. Ce sont toutes les inégalités de classe qui sont en jeu dans les processus d'échec scolaire. Pour enrayer ces mécanismes impitoyables, il faut s'attaquer à la question générale de la redistribution des richesses, tant économiques, comme le propose l'économiste Thomas Piketty, que culturelles au sens large du terme. C'est tout un système économique et social qu'il faudrait remettre en question si l'on voulait réellement rendre l'accès au savoir et à la culture plus égalitaire. Mais les forces sociales qui contribuent à maintenir l'ordre inégal des choses sont très puissantes, et il faut beaucoup de volonté, de moyens et d'actions collectives pour leur opposer des contre-forces plus démocratiques.

PROPOS RECUEILLIS PAR LILIA BEN HAMOUDA

Un école démocratique

La résistance aux transformations néolibérales de l'école passe par un projet alternatif cohérent. Émancipation, égalité d'accès aux savoirs, culture commune, conscience environnementale, gestion collective et liberté pédagogique sont quelques-uns des ingrédients indispensables pour la construction d'une éducation réellement démocratique. Les propositions qui peuvent nourrir la perspective d'une véritable révolution scolaire doivent être largement mises en débat au sein de la société et particulièrement dans la communauté éducative.

La pédagogie Freinet qui transforme les rapports sociaux de production des savoirs semble particulièrement singulière en ce qu'elle est une pédagogie de l'émancipation. « *Ce que je trouve le plus passionnant dans la pédagogie Freinet, c'est qu'elle met les enfants en position d'auteurs de leurs apprentissages et qu'elle ne peut pas exister sans la coopération* », commence Raphaël Doridant. Cette année, il enseigne le français à la Reinhold-Schneider-Grundschule à Fribourg-en-Brisgau en Allemagne, dans le cadre d'un échange franco-allemand. Coopérer, ce n'est pas seulement « faire avec » l'autre, c'est accepter d'être transformé par lui. Pour le texte libre, le groupe se met au service de l'individu. L'écrit « élu » par les élèves est mis au point ensemble et devient celui de toute la classe. « *C'est aussi leur donner la possibilité de développer leur estime de soi, leur*

confiance en eux, et leur offrir, à travers l'accueil bienveillant que le groupe classe et l'enseignant réservent à leurs créations, la possibilité de se sentir exister davantage, poursuit l'enseignant. C'est important pour les enfants fragilisés par la situation sociale de leurs parents par exemple, ou par l'éducation qu'ils reçoivent à la maison ».

Le conseil qui se tient une fois par semaine est lui aussi une œuvre collective de création. « *Le conseil transforme peu à peu celles et ceux qui y participent, enseignant compris, en leur faisant vivre une forme d'égalité quant à la prise des décisions* », conclut-il. Une façon « démocratique » d'aborder le rapport à l'autre mais aussi les savoirs de la classe, devenus patrimoine culturel de proximité pour l'enfant, et qui constituent un pont pour s'approprier le patrimoine culturel de l'humanité.

témoignage



© Millerand/NAJA

INTERVIEW

“Redonner un sens réel à l'éducation”

QUE VOULEZ-VOUS DIRE PAR « LA CRISE DE L'ÉDUCATION NE SERA PAS RÉSOLUE PAR DES MÉTHODES AUTORITAIRES » ?

FRANCIS VERGNE : Nous voulons signifier que la crise de l'éducation a avant tout des causes sociales et politiques. Sociales car les inégalités croissantes et la dégradation du lien social ont profondément affecté les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Et politiques du fait de la perte de sens du collectif et d'un héritage commun en matière éducative. La volonté du ministre actuel de l'Éducation nationale d'abstraire l'école de la société conduit à imposer d'en haut et de façon autoritaire des recettes pédagogiques couplées avec un management bureaucratique. Ce qui non seulement ne résout rien mais démobilitise et révolte les enseignants. Mais cet apolitisme apparent cache en fait une repolitisation réactionnaire qui entend colmater la crise de l'école par des méthodes autoritaires, des références patriotiques et une discipline couplée parfois à un scientisme neuronal des plus réducteurs. En sorte que ces contre réformes qui marient néolibéralisme et autoritarisme finissent par détruire les bases même de l'éducation.

QU'EST-CE QU'UNE DÉMOCRATIE RADICALE ?

F. V. : Il faut entendre radical dans son sens littéral : prendre les choses à la racine. En lien avec la question précédente, je dirais que l'école ne souffre pas de trop de liberté, de trop de démocratie mais qu'au contraire elle en manque. Seule une démocratie sociale et écologique qui fasse de la solidarité envers les humains et de la responsabilité écologique envers les milieux de vie sa priorité pourra redonner un sens réel à l'éducation. La tâche de l'éducation démocratique radicale est donc d'apprendre à tout individu à devenir un participant actif à la vie sociale et culturelle

et à être également pleinement responsable du monde dans lequel il va vivre. Dans une telle perspective, l'éducation a pour fonction de former des individus créatifs et coopératifs en mesure de mettre en commun des savoirs, de prendre soin des autres et des milieux de vie comme de produire eux-mêmes des connaissances.

VOUS AVANCEZ CINQ PRINCIPES ? QUELS SONT-ILS ?

F. V. : Le premier principe concerne la liberté de l'esprit et l'émancipation de l'école de toutes les puissances qu'elles soient religieuses ou politiques qui cherchent à la soumettre et l'instrumentaliser. Pour cela, l'éducation, de l'école enfantine au supérieur, devrait être intégrée à une institution indépendante des pouvoirs que nous appelons « Université démocratique ». Le second touche la recherche de l'égalité réelle dans l'accès à la culture et à la connaissance ce qui suppose d'agir sur le cadre économique, social et culturel des familles pour faire reculer la précarité scolaire. Et aussi de retisser, par la solidarité, des liens trop distendus à l'institution scolaire. Le troisième principe s'attache à mettre en œuvre une culture commune repensée dans toutes ses dimensions et conçue comme un bien commun co-élaboré et ouvert à toutes et tous. Quant au quatrième principe, il concernera la défini-

“Faire de la démocratie un principe de fonctionnement de l'institution scolaire et de la formation des élèves”



© Millerand/NAJA

BIO
Francis Vergne est psychologue de l'éducation. Chercheur associé à l'Institut de recherche de la FSU, il anime le chantier Alternatives syndicales au néolibéralisme. Il a publié avec Christian Laval aux éditions La découverte *La nouvelle école capitaliste* (2011), *Éducation démocratique : La révolution scolaire à venir* (2021).

tion de ce qui nous appelons une « pédagogie instituante » qui développe la coopération active des élèves dans leurs apprentissages. Le cinquième enfin s'attache à imaginer ce qui pourrait être un autogouvernement des institutions du savoir et de sa transmission au travers de structures à fois collégiales et fédératives.

QUEL RÔLE POUR LA PÉDAGOGIE ?

F. V. : Nous avons en vue un ensemble de pédagogies qui font de la démocratie un principe de fonctionnement de l'institution scolaire et de la formation des élèves. Ces pédagogies sont à la fois sociales au sens où elles privilégient des conduites de coopération et de réciprocité, et démocratiques dans la mesure où elles développent la participation effective des élèves à l'élaboration de règles collectives. Elles se réfèrent à la fois à Dewey, à Paulo Freire ou encore à Freinet et à la pédagogie institutionnelle. Leur principe de base veut qu'en faisant agir les élèves sur leur propre cadre, de façon réglée et collective, il est possible de les rendre plus ouverts aux apprentissages. Dans cette optique, appropriation de savoir et conscience critique marchent du même pas. Ou pour reprendre une formule de Freire, on ne sépare pas dans l'apprentissage la lecture du mot et la lecture du monde. D'où la construction d'un ensemble de dispositifs qui aide les élèves à devenir davantage sujets de leurs apprentissages en faisant l'expérience d'un commun éducatif.

PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO

Une coéducation détournée



La coéducation ne doit pas être vue comme un concept théorique mais comme un processus où tous ceux qui interviennent auprès d'un enfant s'associent et collaborent pour sa réussite. Lors du confinement, l'école a d'une certaine manière externalisé les activités scolaires. Les parents se sont retrouvés en charge d'accompagner leurs enfants dans les apprentissages. La coéducation a donc été mise à mal et les inégalités accentuées.

Avec le confinement, les familles se sont vues confier certaines tâches scolaires, qui les ont mises en difficulté. Une difficulté parfois matérielle comme chez Rayan où il n'y a pas d'imprimante et « c'est à l'école qu'on est allé chercher les photocopies ». « C'est l'école qui nous a donné un ordinateur parce que c'est important », raconte la maman de Henda. La maman de Riva parle des hurlements de ses enfants, des pleurs, de sa dépression, de ses difficultés à faire les courses. « Toute seule avec trois enfants dans une toute petite chambre, c'est dur », confie-t-elle. Pour d'autres comme Samuel, le confinement a plutôt été plaisant grâce au jardin de la maison de campagne. Le seul problème pour son père, « c'est qu'internet parfois ramait ». Le sociologue Pierre Périer explique que les situations vécues

ont exacerbé toutes les facettes des inégalités. Pour Christine, enseignante en milieu rural, « une autre pauvreté existe » dans le territoire où elle travaille. « Pas de culture, pas de structures sportives, pas de connexion internet forcément et ce n'est pas toujours facile de toucher les parents ». Pour Laurent, enseignant en REP, la coéducation se construit avec tous les acteurs de la vie de l'enfant. Ces acteurs éducatifs interviennent sur le rapport dégradé à l'école que peuvent avoir certains enfants. Une autre PE s'interroge sur les devoirs donnés à la maison et le rôle que doivent tenir les parents. Pour Pierre Périer, « l'important, c'est que les parents soient soutenus, qu'ils échangent avec leur enfant ». Les parents, même s'ils ne maîtrisent pas tous les codes de l'école, ont conscience de ses enjeux.

témoignage

INTERVIEW

“Clarifier qui fait quoi et comment”

EN QUOI CONSISTE LA COÉDUCATION ?

PIERRE PÉRIER : Il s'agit d'associer parents, acteurs éducatifs, enseignants et enseignantes dans un objectif de développement et de réussite des enfants et des jeunes. L'enjeu de la coéducation est de clarifier qui fait quoi et comment. Et ce n'est pas simple. Les questions des rôles, des responsabilités, des périmètres d'intervention des uns et des autres et de l'information dont chacun a besoin pour coordonner et ajuster sa pratique sont centrales. La coéducation, c'est reconnaître qu'il existe une diversité d'actions participant à la réussite des élèves mais la difficulté réside dans l'identification et la communication entre ces différentes actions, dont la cohérence est l'un des gages de leur efficacité. Il y a coéducation quand il y échange entre parents et enseignants, parce que les enseignants prennent en charge – qu'ils le veulent ou non – des questions éducatives à travers l'attention qu'ils portent aux enfants, à travers le souci de leur bien-être dans la classe et à l'école. Les parents sont dans la coéducation car eux-mêmes s'informent à minima sur la scolarité de leur enfant, regardent les devoirs à la maison et sont préoccupés de l'enjeu scolaire. Ils essaient, à la mesure de leurs moyens, de prendre en compte des attentes scolaires ou d'inscrire leur action en cohérence avec celles-ci, ce qui n'est pas toujours simple. Et dans certains territoires, notamment dans les quartiers prioritaires, les acteurs des associations de quartier participent à la coéducation. Même si c'est périphérique à la relation parents-école, il y a un enjeu à élargir le réseau des partenaires.

EN QUOI EST-ELLE IMPORTANTE DANS LES MILIEUX POPULAIRES ?

P.P. : C'est important pour ces familles, car comme les autres, elles se soucient



© Millerand/NAJA

“Tout ce que l'on exporte de l'école à la charge des familles ayant des ressources inégales aggrave les inégalités.”

de la réussite de leurs enfants, même si cet intérêt se manifeste de façon peu visible. Elles savent moins comment faire. Elles ont donc conscience de l'enjeu mais ne maîtrisent pas les règles du jeu et n'ont pas les compétences requises pour entrer dans le jeu. Elles le vivent avec un sentiment d'injustice car elles ont envie de bien faire mais ne savent pas comment. Ne saisissant pas les codes, elles ne peuvent apparaître comme interlocuteur légitime pouvant aider efficacement leur enfant.

A-T-ELLE ÉTÉ MISE À MAL LORS DU CONFINEMENT ?

P.P. : La relation a été bousculée et a pris des formes inattendues avec des conséquences tout aussi inattendues. Positives et négatives. Négatives, car effectivement, on a constaté que les inégalités dans le registre des apprentissages scolaires s'étaient creusées. Tout ce que l'on exporte de l'école à la charge des familles ayant des ressources iné-

BIO

Pierre Périer

Sociologue et professeur de sciences de l'éducation à l'Université Rennes 2, Pierre Périer est chercheur au CREAD (Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique), auteur de *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale* (PUF, 2019).

gales aggrave les inégalités. Plus l'école externalise les tâches d'ordre scolaire, plus elle est inégalitaire. La coéducation ne peut pas grand-chose lorsque l'on demande aux parents, très inégalement compétents, d'intervenir sur le travail scolaire à la maison, de gérer les apprentissages, de comprendre les consignes et les finalités des exercices... Les familles populaires ont été très rapidement démunies et dépassées. Ce n'est pas de la mauvaise volonté, c'est l'impossibilité de répondre aux attentes plus ou moins explicites de l'école. Les effets positifs sont du côté d'une relation finalement possible alors que l'on supposait qu'elle ne pouvait avoir lieu, avec l'idée de parents désintéressés ou encore démissionnaires. Du côté des parents, certains préjugés à l'égard des enseignants ont été déconstruits. Certains ont été très surpris que l'enseignant leur téléphone pour prendre des nouvelles de leur enfant, par exemple. Ils se sont sentis légitimés comme interlocuteur de l'école et dans leur rôle de parent. Même s'il s'est opéré un changement de représentation des uns sur les autres, le parent qui n'a pas les compétences requises reste, lui, en difficulté face aux attentes scolaires.

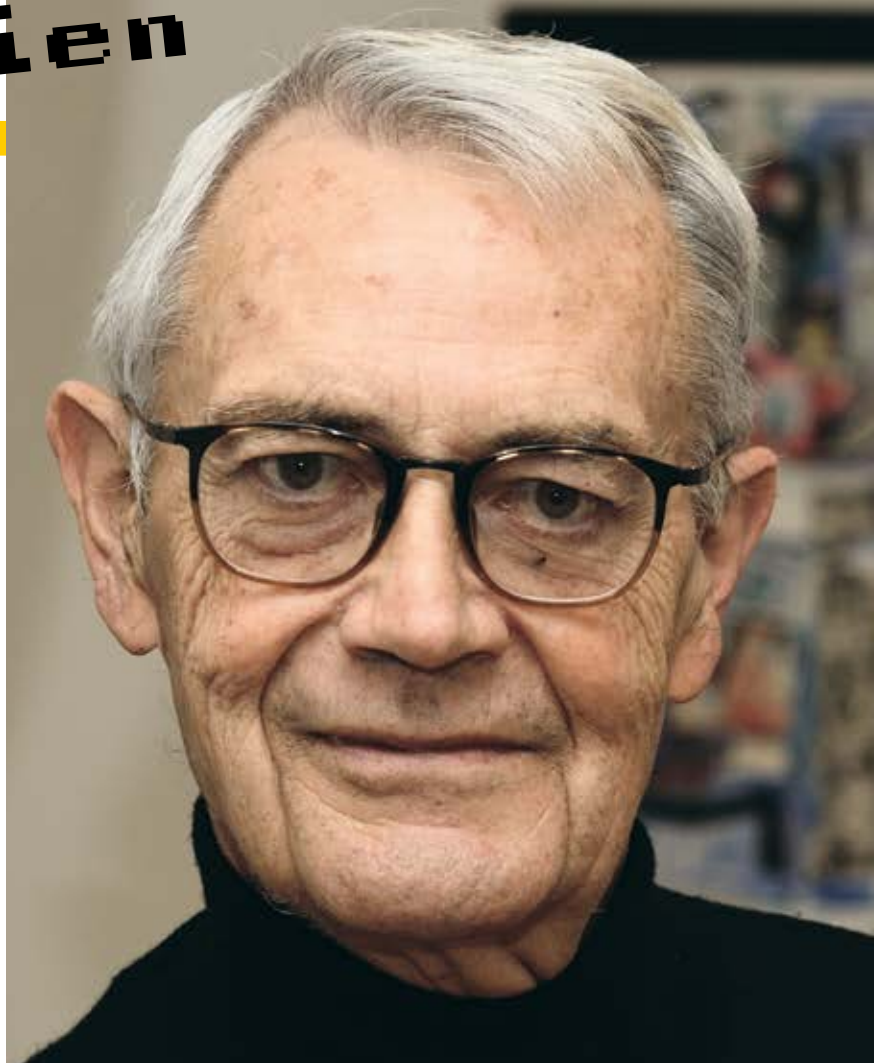
ET DANS LES MILIEUX POPULAIRES ?

P.P. : Les parents de milieux populaires ont particulièrement souffert du confinement. Pour des familles qui étaient déjà en difficulté, c'était une épreuve supplémentaire, parfois insurmontable. Si le contact avec l'enseignant ou l'enseignante n'a pas bien fonctionné, il y a eu une quasi-rupture entre l'école et les familles, un véritable décrochage relationnel. On ne peut que constater qu'un groupe de parents, les plus précaires, a très vite déconnecté dans son rapport avec l'institution et aux apprentissages de l'enfant.

PROPOS RECUEILLIS PAR LILIA BEN HAMOUDA

Jean-Louis Bianco “La laïcité, ciment de la République”

© Myra/NAJA



Jean-Louis Bianco a été nommé président de l'Observatoire de la laïcité en 2013. Après la dissolution de cet organisme, il a créé en juin dernier l'association Vigie de la laïcité qui entend éclairer de façon dépassionnée les débats souvent exacerbés sur la laïcité, en s'appuyant sur la loi et le droit.

EN JUIN DERNIER VOUS AVEZ CRÉÉ VIGIE DE LA LAÏCITÉ, DE QUOI S'AGIT-IL ?

JEAN-LOUIS BIANCO : Il s'agit d'une association créée suite à la dissolution de l'Observatoire de la laïcité reconnu comme un outil utile donnant des éléments pour que chacun puisse prendre des positions. Cette dissolution a engendré beaucoup d'inquiétudes de la part des acteurs de terrain les plus divers, des fonctionnaires, y compris de l'éducation nationale, des agents publics locaux, des élus, des militants syndicalistes, des militants de la laïcité. Sur le site, au travers de quatre rubriques - décryptage de l'actualité, bonnes pratiques, l'état de la science, ce qui se passe à l'étranger - la Vigie défend une certaine vision de la laïcité qui n'est pas une doctrine à apprendre par cœur.

Elle s'est dotée d'un conseil scientifique de 40 chercheurs issus de tous les domaines de la recherche - sociologie, anthropologie, histoire, etc. - qui apportent des contributions mais qui sont aussi un réservoir potentiel de personnes ressources. Un conseil scientifique international d'une vingtaine de chercheurs va également être mis en place car la laïcité n'est pas qu'une question française.

QUEL RÔLE PEUT-ELLE JOUER DANS LA DÉFENSE DE LA LAÏCITÉ ?

J.-L. B. : Un rôle de recensement de ce qui se fait. Savoir ce que disent les gens de terrain, quelles solutions ils apportent, quelles difficultés ils rencontrent, que dit la recherche. Partout en France, en outre-mer et parfois à l'étranger, dans l'Éducation nationale, dans les associations, dans les municipalités, les universités, beaucoup de gens font des choses très bien mais cela n'est pas connu au-delà du réseau auxquels ils appartiennent. Il s'agit de mettre en lumière ces actions, ces bonnes pratiques, cette manière d'attaquer un problème qui n'est pas forcément résolu mais qui est bien posé, pour trouver des solutions. Il s'agit aussi de savoir ce que dit la recherche pour avoir une base de réflexion un peu plus rigoureuse et moins polémique. Le rôle de la Vigie est de devenir une référence pour la prise de décisions. Il s'agit d'une bataille politique au sens

où il faut souvent déconstruire ce qui est dit. L'espoir est d'avoir, petit à petit, un débat moins caricatural, moins purement émotionnel. Il y a une énorme attente qu'on ne veut pas décevoir.

LA DISSOLUTION DE L'OBSERVATOIRE A FAIT SUITE À UNE POLÉMIQUE ASSEZ VIRULENTE, QUELLE EST VOTRE ANALYSE RÉTROSPECTIVEMENT ?

J.-L. B. : L'Observatoire de la laïcité dérangeait, cela se voyait. Nous avons compris assez vite, et pas seulement Nicolas Cadène (ancien rapporteur général de l'observatoire - NDLR) et moi-même, que nos points de vue, nos propositions suscitaient des réactions. L'Observatoire avait pris l'habitude de prendre des décisions par consensus et à l'unanimité, ce qui prenait du temps. Dans cette instance qui était basée sur une confiance informelle, nous avons pu beaucoup avancer. Malheureusement, l'Observatoire n'a pas résisté au courant du monopole de la bonne parole sur la laïcité à l'œuvre dans le monde intellectuel, politique et médiatique. Dans certains secteurs de l'opinion, des personnes ont exprimé

des prises de position très agressives, qui en général ne faisaient pas allusion à un texte précis de l'Observatoire mais les caricaturaient ou les dévoyaient.

PASSER DE L'OBSERVATOIRE À L'ORGANISME INTERMINISTÉRIEL ACTUEL, QU'EST-CE QUE CELA CHANGE ?

J.-L. B. : C'est une régression. L'objectif principal de cet organisme est d'avoir une doctrine unique, non controversée, descendant du haut vers le bas, une tendance très rigide qui prône un catéchisme de la laïcité. Les documents du conseil des sages comme par exemple le vadémécum peuvent être des documents utiles, d'autres en revanche font de la laïcité quelque chose de construit par le ministère et non par le droit et la jurisprudence. Or, ce n'est pas au ministère seul de dire ce qu'est la laïcité. L'Observatoire n'était pas là pour porter la parole du gouvernement mais pour poser un diagnostic. D'autre part, le comité parle d'administrer la laïcité, qu'est-ce que cela signifie ? On administre des ●●●

BIO

Jean-Louis Bianco

Homme politique, est depuis toujours militant de la laïcité. Il a été secrétaire général de l'Élysée, puis a occupé plusieurs fonctions ministérielles et mandats électifs. Auteur de plusieurs ouvrages politiques il a notamment publié en 2016 « La France est-elle laïque ? » aux éditions de l'Atelier.



© Millrand/NAJA

SUIVE DE LA PAGE 93

cultes parce qu'il y a séparation entre les églises et l'État mais on n'admet pas la laïcité. Est-ce à dire qu'il y a séparation entre la laïcité et l'État ? Sans compter que le pilotage et la prise des décisions du comité, du fait de sa composition et des modalités de réunion vont s'avérer très compliqués.

CE DÉSACCORD MONTRE QU'IL EXISTE DES CONCEPTIONS DIVERGENTES DE LA LAÏCITÉ, QUELLES SONT-ELLES ? QUELS SONT LES POINTS DE FRICTION ?

J.-L. B. : On est dans un combat pour une certaine vision de la laïcité. Il y a la laïcité de l'interdiction, une police de la pensée qui vise toutes les voix qui peuvent être divergentes en les disqualifiant et les traitant d'islamophobe, d'islamo-gauchiste, de séparatiste, d'islamiste radical... C'est une bataille politique où un certain nombre de leaders d'opinion disent détenir la vérité et se déclarent opprimés. « On ne vous dit rien, on vous cache tout, cela va très mal, c'était mieux avant, on est train de se faire islamiser ». Ce sont toutes les doctrines traditionnelles de la droite et de l'extrême-droite qui resurgissent. Or, la réalité est plus compliquée que ça. Il y a en effet des situations où il y a des pressions terribles auxquelles il faut mettre fin, ce qui ne suppose pas toujours une loi nouvelle mais l'application de la loi existante avec fermeté et sérénité. Il y a aussi un débat sur ce qu'on entend par atteinte à la laïcité. Comment la mesurer, qui doit le faire, qui doit en discuter ? La laïcité, c'est du droit et des devoirs. Avoir des expressions diversifiées est même une force de la laïcité. Je reprendrais la maxime de Condorcet « *Nous ne voulons pas que les hommes pensent comme nous, nous voulons qu'ils apprennent à penser par eux-mêmes* ».

QUELLES FORCES SE SONT OPPOSÉES AU MOMENT DE CETTE DISSOLUTION ? QU'EST-CE QUE CELA DIT DE LA VISION DE LA LAÏCITÉ EN FRANCE ?

J.-L. B. : L'Observatoire a été soutenu par un front de défense de la laïcité extrêmement large avec pour les partis politiques, des formes de soutien parfois majoritaires, parfois minoritaires.

“L'Observatoire de la laïcité dérangeait, cela se voyait. Nous avons compris assez vite que nos points de vue, nos propositions suscitaient des réactions.”

Il a été condamné par le Printemps républicain qui a des relais très puissants dans le monde politique et médiatique, notamment les chaînes d'informations en continu, auprès de responsables politiques dans presque toutes les formations politiques, certains par conviction, d'autres par opportunisme. En droit, il n'a jamais été dit que l'Observatoire se trompait, très souvent il a été rejoint par l'avis du Conseil d'État ou de la Cour européenne des droits de l'homme. Les attaques ont été de plus en plus violentes, surtout après l'assassinat de



© Millierand/NAJA

Samuel Paty, y compris de la part de responsables ministériels. Mais ce qui est encourageant, c'est le constat que les Français sont attachés à la laïcité. C'est une très grande et très heureuse surprise. C'est un acquis qui doit être préservé des gens qui l'instrumentalisent pour en faire un outil de combat politique dans un but de radicalisation.

CES VISIONS SONT-ELLES IDENTIFIABLES POLITIQUEMENT ?

J.-L. B. : Parfois les personnes ont des positions ambiguës, flottantes, ce qui est respectable car il n'y a pas une doctrine armée. Les forces de gauche globalement portent la même vision ou une vision proche de la laïcité que défend et promeut la Vigie. La République en marche est très divisée, une majorité reste sur une ligne plutôt libérale mais une autre sur une ligne où il faudrait interdire le foulard partout, tout le temps. Selon cette dernière, la France a peur de l'insécurité, du terrorisme, donc il faut être dur, surtout en paroles. Les maires et députés de terrain sont beaucoup plus raisonnables. Le Front national a été le premier à reparler de laïcité, une laïcité qui passe de l'anti-étranger, anti-immigration à une laïcité anti-arabe, anti-musulman. Puis Zemmour est apparu dans le débat politique. Dans tout cela, le Président et le gouvernement ne veulent pas apparaître comme étant plus faibles que les autres.

CES DIFFÉRENCES POSENT-ELLES UN ENJEU DÉMOCRATIQUE ?

J.-L. B. : Oui et cela nécessite de réaffirmer les grands principes qui forment l'identité de la France, l'identité des droits de l'homme, de la laïcité, de l'intégration. Une identité qui n'est pas celle prônée par un certain nombre de gens de droite ou d'extrême droite. C'est une bataille idéologique et politique dont l'enjeu est de savoir quel genre de France on veut. Et chaque fois que sera interdit quelque chose pour un motif religieux, n'oublions pas qu'un même raisonnement peut conduire demain un Président ou une Présidente d'en faire autant pour un motif syndical ou politique. Il y a un risque de perte de libertés et pas seulement de liberté de conscience.

POUR VOTRE PART QU'EST-CE QUE LA LAÏCITÉ ?

J.-L. B. : La laïcité ce n'est pas une vision où le multiculturalisme serait une fin en soi, l'unité de la France c'est autre chose, c'est une nation, une république. Ce n'est pas une assimilation, on ne veut pas que tout le monde se ressemble, c'est une France de l'intégration où chacun sans perdre ses valeurs, son histoire, ses attachements, trouve sa place et est reconnu à égalité de droits et de devoirs. Un certain nombre de gens très différents oublient que la laïcité est le produit de l'histoire française, quelque chose dont on peut être fier. La laïcité repose sur un équilibre, s'efforce de concilier les libertés individuelles et le bon fonctionnement collectif, la liberté de croire ou de ne pas croire, de changer de religion, de pratiquer sa religion, d'exprimer ses convictions mêmes religieuses pourvu qu'on ne trouble pas l'ordre public. En même temps, la République a le droit et le devoir de se protéger de ceux qui veulent enfreindre ces règles, les mettre à bas. La laïcité est un outil politique, organisationnel, juridique qui permet de se protéger d'un certains nombres d'attaques. Mais c'est aussi ce qui construit la maison commune, la citoyenneté.

QUELS EN SONT LES PRINCIPAUX REPÈRES HISTORIQUES ?

J.-L. B. : La Renaissance, certains pourraient s'en étonner, est le premier repère qui préfigure toute la démarche de la laïcité. Des hommes et quelques femmes décident de penser par eux-mêmes, de ne pas tenir comme acquis un dogme scientifique ou religieux, ils font appel à la raison et non à l'émotion. Il y a aussi le siècle des Lumières et la franc-maçonnerie qui ont eu très tôt des aspirations laïques et jouent un rôle influent dans tout le pays. Viennent ensuite la Révolution française, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, les grands droits laïques pour l'éducation avec Jules Ferry et la loi de 1905 avec une conception d'équilibre. Puis la loi Debré en 1959 et la loi de 2004 interdisant le port de tout signe ou tenue manifestant ostensiblement l'appartenance religieuse à l'école publique. C'est une histoire mouvementée faite de combats incessants.

CES CONTROVERSES PUBLIQUES PEUVENT-ELLES AVOIR DES INFLUENCES SUR L'ÉCOLE ?

J.-L. B. : Oui bien sûr, l'école est dans le champ de la nation, de la vie de la république. L'école est au premier rang. C'est là que se joue l'avenir de nos enfants, y compris comme citoyens, mais aussi celui de la laïcité. Les pressions sont fortes pour que l'on accommode la laïcité à la sauce de certains. Les personnels éducatifs au sens large résistent aux pressions extérieures. L'Éducation nationale est un milieu dans lequel le respect des règles communes est appliqué et reconnu. Mais ces débats rendent encore plus difficile la tâche des enseignants, des chefs d'établissement qui entendent tellement de sons contradictoires. C'est pourquoi il faut veiller à ne rien souscrire à ce qui serait contraire au droit. ●●●

“La laïcité, c'est du droit et des devoirs. Avoir des expressions diversifiées est une force de la laïcité. Je reprendrais la maxime de Condorcet « *Nous ne voulons pas que les hommes pensent comme nous, nous voulons qu'ils apprennent à penser par eux-mêmes* ».”

“La laïcité est une bataille idéologique et politique dont l'enjeu est de savoir quel genre de France on veut.”



© Millierand/NAJA

SUIITE DE LA PAGE 95

L'ACTUELLE CAMPAGNE DE COMMUNICATION DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE PEUT-ELLE PERMETTRE DE PARLER SÈREINEMENT DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE ?

J.-L. B. : Elle repose sur une monumentale erreur politique et juridique. Au premier abord c'est plutôt sympa-

thique, on voit des jeunes mélangés, souriants, on se dit que c'est positif. Quand on regarde de plus près, on s'aperçoit qu'il y a une surreprésentation d'enfants dont le prénom, le teint, la couleur de peau laissent comprendre qu'ils sont issus de la diversité. Cela veut-il dire que les musulmans ne sont pas comme les autres ? Les enfants

repèrent très bien toutes ces discriminations et cela ne crée pas un climat serein. Mais il y a plus grave encore, quand on dit « un garçon et une fille, l'air épanoui, en train de rire à une même histoire, c'est ça la laïcité ». Mais non, la laïcité c'est qu'un tel peut rire d'une chose et un tel d'une autre. La laïcité cela permet de s'épanouir dans ses

convictions, ses potentiels, dans ce qui plaît ou ne plaît pas. Ce n'est pas une chape uniformatrice. Le danger est énorme. Sur huit affiches, une seule est en rapport avec la laïcité, « la laïcité c'est ce qui permet de donner le même enseignement à ceux qui n'ont pas la même conviction ».

DE QUOI L'ÉCOLE A-T-ELLE BESOIN POUR ÉDUCER LES ENFANTS AUX PRINCIPES DE LA LAÏCITÉ ?

J.-L. B. : Il faudrait un discours homogène et unique, ce qui n'est pas le cas. Or il est évident que les ministres ne sont pas tous d'accord sur la laïcité. Mais surtout il y a des propos qui sont des interprétations personnelles de la laïcité et qui ne sont pas conformes à la loi, la jurisprudence ou les instructions du ministère, cela crée le doute. Il n'y a pas de vision claire et les polémiques exacerbent les visions fausses. Les personnels peuvent se référer au vadémécum, à la Vigie pour avoir des instruments objectifs pour déterminer les positions. Mais surtout, il faut arrêter de demander tout à l'école, arrêter la multiplication des journées à thème, on ne peut plus passer son temps à cela. Il faut trouver une autre manière de faire, identifier des priorités, et la laïcité est une priorité parce que c'est cela qui fabrique des citoyens. Il faut aussi donner des moyens en temps, en formation et fournir plus d'outils.

RÉCEMMENT DE NOUVELLES TERMINOLOGIES SE SONT IMPOSÉES DANS LE DÉBAT PUBLIC : ISLAMOPHOBIE ET ISLAMO-GAUCHISME, POUVEZ-VOUS LES DÉFINIR ? QUI UTILISE CES TERMINOLOGIES ET À QUELLE FIN ?

J.-L. B. : Il y a probablement toujours dans le vocabulaire politique et particulièrement dans celui lié à la laïcité des utilisations de mots pour définir une opinion et pour en stigmatiser une autre. Quand on dit islamisme, on n'entend pas une description des contenus de la religion et de ses pratiques, comme ça l'est pour le christianisme ou le judaïsme, le mot islamisme est tout de suite piégé. Si on utilise le mot islamisme au sens de description d'un état de fait, on est tout de suite soupçonné de soutenir des gens qui veulent

la main mise d'une religion, en l'occurrence l'islam sur la loi républicaine. Historiquement, islamophobie est une description par des scientifiques du fait de ne pas aimer l'islam ou de ne pas aimer les musulmans. C'est aussi devenu un outil politique dans la bouche de celles et ceux qui ne supportaient pas certaines critiques de l'islam. On a le droit de critiquer l'islam, les musulmans, les libres penseurs, le christianisme... Ce qu'on n'a pas le droit, c'est d'inciter à la haine, à la violence ou d'avoir des propos racistes. Cela a été investi par certains militants de la laïcité comme un terrain de combat. À mon avis, ce n'est pas forcément la bonne solution parce que si l'on joue dans le langage des gens qu'on critique,

“L'Éducation nationale est un milieu dans lequel le respect des règles communes est appliqué et reconnu. Mais ces débats rendent encore plus difficile la tâche des enseignants qui entendent tellement de sons contradictoires. C'est pourquoi il faut veiller à ne rien souscrire à ce qui serait contraire au droit.”

on reste prisonnier de ce langage. L'islamo-gauchisme est quant à lui, une invention organisée dans certains cercles proches du Printemps républicain, pour disqualifier tous les gens qui ont une position qui n'est pas la leur sur l'islam et l'université. Qu'il y ait des pressions dans l'Université cela est réel, le problème du point de vue de la République est : est-ce qu'il y a place pour le débat ? On a le droit d'avoir des opinions différentes, surtout à l'Université qui est l'expression de la liberté. Le débat fait partie de la formation des citoyens. Ce qui n'est pas admissible, c'est d'exclure le débat. Les seules paroles interdites sont celles qui poussent à la haine, à la violence qu'elle soit religieuse ou pas. La vraie question est qu'il ne doit pas y avoir de monopole de la parole, que cela soit par les uns ou par les autres, les deux paroles doivent pouvoir s'exprimer.

LES ENFANTS SONT TRÈS RÉCEPTIFS À CE QUE VÉHICULENT LES MÉDIAS. L'INTENSITÉ DE POLÉMIQUES PEUT-ELLE FAIRE OBSTACLE AUX ENSEIGNEMENTS SCOLAIRES EN LA MATIÈRE, OU BROUILLER LE MESSAGE PORTÉ PAR L'ÉCOLE ?

J.-L. B. : Cela risque de brouiller le message porté par l'école parce que les élèves sont très sensibles à l'air du temps ou à la répétition de certaines phrases ou thèses du genre « c'était mieux avant, ça va très mal ». Les adultes structurés idéologiquement finissent par s'imbiber de ce discours, cela biaise leur jugement mais encore plus celui des enfants et des jeunes. La tâche extrêmement difficile de l'école est de résister à cela.

LA POLÉMIQUE SUR L'ORIGINE DES PRÉNOMS NE RISQUE-T-ELLE PAS DE GÉNÉRER UN SENTIMENT D'EXCLUSION CHEZ CERTAINS ENFANTS ?

J.-L. B. : Si bien sûr, cela est ressenti comme discriminatoire et stigmatisant. On sait très bien que le débat autour de la loi dite « contre le séparatisme » démarrerait autour du séparatisme mais visait l'islam. De la même manière lorsque est évoquée la problématique des parents ac-





“L'École est dans le champ de la nation, de la vie de la République, l'école est au premier rang. C'est là que se joue l'avenir de nos enfants y compris comme citoyens mais aussi celui de la laïcité.”

SUIITE DE LA PAGE 97

parle pas de tous les parents mais sont visées les mamans qui portent le voile, les enfants le savent. Les enseignants ont besoin de formation pour expliquer ce qu'est la laïcité en général et encore plus pour répondre à ces inquiétudes.

COMMENT DÉFINIRIEZ-VOUS LA LOI DITE « CONTRE LE SÉPARATISME », PEUT-ON PARLER DE « RÉGRESSION LAÏQUE » ?

J.-L. B. : On peut parler de régression laïque parce que le volet lutte contre les discriminations n'a pas été développé. Cette loi vise à répondre à une préoccupation partiellement vraie. Il existe en effet des secteurs dans le pays où une certaine vision de la religion musulmane tend à se substituer à la loi commune. Ce n'est pas général, c'est très loin d'être majoritaire mais cela existe. Si le besoin de plus de transparence, de clarté dans la partie religieuse est indiscutable, est-ce que la loi est bien adaptée ? Il peut y avoir des doutes. Est-ce que cette loi ne porte pas atteinte à la liberté associative, à la liberté de conscience ? Cela se discute. Le problème est réel mais il est très grave d'en faire un problème majoritaire et d'y répondre par une loi ressentie comme discriminatoire. Il aurait été plus porteur de faire une loi sur les sujets de prévention des équilibres de liberté.

PEUT-ON ÉVITER L'HÉGÉMONIE D'UNE CONCEPTION RADICALE DE LA LAÏCITÉ ?

J.-L. B. : Oui, on reste toujours un pays où on a le droit de critiquer toutes les convictions pourvu qu'on ne porte pas atteinte à l'ordre public ou à la liberté des autres. Un pays où il y a des règles qui permettent de fonctionner collectivement. Cet équilibre est plutôt bien vécu dans des milliers d'établissements scolaires en France et de cela on n'en parle jamais. Il faut poursuivre le combat pour à la fois comprendre, analyser et porter la laïcité au sein des établissements scolaires. Poursuivre également le chantier de la mixité sociale et scolaire. Il y a des réussites formidables dont on peut s'inspirer. Il faut également s'appuyer sur la mobilisation syndicale et politique qui défend cette vision de la laïcité.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

LA PRÉVENTION MAE À L'ÉCOLE

AGRÉÉE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS



Notre accompagnement

La MAE peut intervenir au sein de votre établissement pour mener des actions de prévention : auprès des élèves, de la maternelle au lycée, des parents, avec des rencontres-débats, et de vos équipes pédagogiques à l'aide de formations et d'outils réalisés par la MAE.

THÉMATIQUES

ACCIDENTS DE LA VIE COURANTE ET GESTES DE PREMIERS SECOURS

Le Club des Super-Héros

3-11 ans • Support interactif en téléchargement
6-11 ans • Jeu pédagogique en ligne

VIOLENCES ENTRE PAIRS

Jeux de l'Oie "Non au harcèlement"

9-11 ans et 12-15 ans • Jeux de société

Maël le roi des bêtises

Dès 3 ans • Album

SÉCURITÉ SUR LE CHEMIN DE L'ÉCOLE

Maëva sur le chemin de l'école

Dès 3 ans • Album

SENSIBILISATION AUX ÉCRANS

Maël et Maëva, les écrans en toute tranquillité

Dès 3 ans • Album

ÉDUCATION À LA SANTÉ

mae.fr

Pour toute information, contactez la MAE de votre département ou le 02 32 83 60 00.

L'expertise MAE au service de la prévention.

APA4 PREV 10-21 - Fédération MAE SOLIDARITÉ, association à but non lucratif régie par la loi de 1901, sise 14 rue Moncey - 75009 Paris - Crédit photo : MAE



Toutes nos ressources pédagogiques et nos actions sur **mae.fr**



Quand on forme les citoyens de demain, on a besoin d'être épaulé.



Vous ne leur enseignez pas seulement les maths, l'histoire ou la musique, vous leur apprenez aussi à devenir les citoyens de demain, et ça n'est pas rien. Choisir l'Offre Métiers de l'Éducation, c'est choisir une offre conçue sur mesure pour les professionnels de l'éducation par MAIF avec l'Autonome de Solidarité Laïque. Un contrat unique qui garantit votre responsabilité, vos droits et vos dommages corporels ainsi que le soutien de proximité de notre partenaire **l'Autonome de Solidarité Laïque**.

Pour plus d'informations: maif.fr/offreeducation.



assureur militant

#ChaqueActeCompte

L'Offre Métiers de l'Éducation est conçue dans le cadre d'un accord de partenariat entre MAIF et L'ASL. MAIF - société d'assurance mutuelle à cotisations variables - CS 90000 - 79038 Niort cedex 9. Entreprise régie par le code des assurances. L'ASL - Fédération des Autonomes de Solidarité de l'enseignement public et laïque dite «L'Autonome de Solidarité Laïque» 7 rue Portalis - 75008 Paris. Association régie par la loi 1901.