



Des fondamentaux pour une école émancipatrice

25 **Sylvie Joublot-Ferré**
Entrer dans une nouvelle
aire géographique

42 **Jacques Bernardin**
« Former la personne
et le citoyen »

65
**Littérature
de jeunesse**
Une ouverture
indispensable

92
Benoît Falaïze
« Comprendre
notre monde »

36
Maternelle
Une école à part entière

60
Philippe Meirieu
« Donner un avenir à notre futur »

MGEN SANTÉ PRÉVOYANCE

UNE MUTUELLE
QUI CONNAÎT BIEN
VOTRE MÉTIER

C'EST
UN VRAI
PLUS !

MGEN PROTÈGE VOTRE SANTÉ ET VOTRE AVENIR

Des couvertures complètes qui s'adaptent parfaitement à votre vie et à votre profession.

- **Complémentaire santé** : vos frais de santé remboursés avec la garantie d'un reste à charge réduit chez le médecin, à l'hôpital, en dentaire, optique, médecines douces...
- **MesDocteurs** : une plateforme de téléconsultation pour consulter sans rendez-vous 7J/7, 24h/24.
- **Prévoyance intégrée** : des allocations pour sécuriser vos revenus en cas d'arrêt de travail.
- **Actions sociales et solidaires*** : des aides financières pour faire face aux coups durs ou à un retard de salaire.

MGEN VOUS AIDE À FAIRE LE PLEIN D'ÉNERGIE AVEC VIVOPTIM

Le service Vivoptim vous permet de bénéficier de conseils de professionnels de santé pour garder la forme toute l'année.

- **Vous créez le plan d'action santé qui vous correspond** : évaluation santé, analyse de vos habitudes de vie, choix de vos objectifs...
- **Vous atteignez vos objectifs et améliorez votre santé en même temps** : coaching digital hebdomadaire, missions ludiques, contenus adaptés, suivi des progrès...
- **Une équipe de professionnels vous motive, vous écoute et vous guide** : coachs sport-santé, diététiciens, infirmières, tabacologues...

POUR EN SAVOIR PLUS :

Contactez-nous au **3676** Service gratuit + prix appel Dites « RDV Rentrée »

*Ces allocations sont prises sur une dotation déterminée annuellement par l'Assemblée générale en fonction des ressources de la mutuelle. Elles sont accordées sur une étude de votre dossier et sous conditions de ressources.

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 Fila, 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 SIRE 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. Document publicitaire n'ayant pas de valeur contractuelle. www.antigel.agency - 02621 - Juillet 2022 - © GettyImages - Réf. : PUBLI_ES_JDR_0722

À quoi servent enseignants et enseignantes ? Quel est le sens de leur métier ? Après cinq années où la profession a été bousculée, victime d'une véritable maltraitance institutionnelle qui a mis en cause jusqu'à son attractivité, se retrouver à Leucate était un moment attendu. Comme chaque année, l'Université d'automne (UDA) du SNUipp- FSU a connu un grand succès. Les apprentissages, la pratique

Fondamentalement émancipatrice

du métier ont été l'objet

d'ateliers où chercheurs et chercheuses, enseignants

et enseignantes ont pu débattre, échanger.

Deux thèmes principaux ont émaillé les conférences : les fondamentaux de l'école et son rôle émancipateur. Limités par les injonctions ministérielles autour du « lire-écrire-compter », les fondamentaux ont été interrogés à l'aune du monde complexe dans lequel nous vivons. Avec l'objectif d'apporter aux élèves des savoirs multiples qui leur permettent de faire des choix, de devenir des citoyennes et citoyens éclairés. Ces savoirs, ont rappelé les intervenants, nécessitent que l'acquisition des connaissances se fasse à travers toutes les disciplines.

Avec l'objectif de faire réussir tous les élèves. Quelle que soit leur origine, Benoît Falaize, historien, a affirmé « *qu'il y a possibilité de les faire accéder à la connaissance, à l'émancipation intellectuelle et sociale* ». Le sens du métier, comme l'a rappelé le grand témoin de l'UDA, Philippe Meirieu, est de « *restituer aux enseignants leur véritable identité d'éducateurs* ».

FENÊTRES SUR COURS

Journal du syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC /

128 bd Blanqui 75013 Paris, tél : 01 40 79 50 00, fsc@snuipp.fr

DIRECTRICE DE LA PUBLICATION :

Guislain David

RÉDACTION : L. Ben Hamouda, C. Bordachar, F. Brock, G. David, J.-P. Gadler, C. Gautheron, M. Katak, J. Mucchielli, E. Quémard, N. Rizzo, V. Solunto, B. Turki, N. Wallet

CONCEPTION-RÉALISATION :

NAJApresse / direction éditoriale : J. Matas, graphique : M. Carrasco, maquette : V. Robbez-Masson

PHOTOGRAVURE : Open Graphic

IMPRESSION : SIEP Bois-le-Roi

RÉGIE PUBLICITAIRE

Mistral Media / 365 rue Vaugirard 75015 Paris, tél : 01 40 02 99 00
ISSN 1241 0497 / CPPAP 0420 S 07284
Adhérent du syndicat de la presse sociale.
Prix du n° : 1€ / Abonnement : 23€





7

L'état de l'école

En chiffres 7 / École du futur : rupture d'équité 9 / Directions contraires 12 / Une éducation de moins en moins prioritaire 14 / Revalorisation salariale : une urgence 15 / Redonner l'envie du métier 16 / Interview Guislaine David, co-secrétaire générale et porte-parole du SNUipp-FSU 17

APPRENTISSAGES

Une école ouverte sur la diversité du monde 18 / S'exercer à l'esprit critique 20 / Interview Filippo Pirone 21 / Arts et culture en partage 22 / Interview Nathalie Montoya 23 / Géographie, une nouvelle aire 24 / Interview Sylvie Joublot-Ferré 25 / L'intelligence du corps 26 / Interview Fabrice Delsahut 27 / Quand l'école fait société 28 / Interview Gêrôme Truc 29

31

Dossier Maîtrise de la langue

Apprendre à écrire, un défi démocratique 31 / Écrire, verbaliser, expliciter 32 / Interview Jacques David 33 / Écrire, écrire, écrire ! 34 / Interview Danielle Alexandre 35

©Millierand/NAJA



36

Dossier Maternelle : l'école où l'enfant apprend à devenir élève

Le lexique au service du langage 37 / Accéder aux univers artistiques 38 / Interview Ana Dias-Chiaruttini 39

42

Entretien Jacques Bernardin

« L'école a pour mission centrale de former la personne et le citoyen »



65

Dossier Littérature jeunesse

Interview croisée Nathalie Brisac, Alain Serres **65** / Interview Rascal **68** / Portrait Laurent Corvaisier **69** / Portrait Aurélia Fronty **70**

SOCIÉTÉ

Toujours minée par les inégalités **72** / Agir pour aller mieux **73** / Ne pas priver l'école publique **74** / Interview Ghislain Leroy **75** / Quelle évolution pour l'éducation prioritaire ? **76** / Interview Daniel Frandji **77** / L'école face à l'extrême droite **78** / Interview Françoise Dumont **79** / Hongrie : comment Orbàn a mis l'école au pas **80** / 3 questions à Rossella Benedetti, syndicaliste italienne **81** / Une réelle prise en compte de la santé au travail **82** / Interview Isabelle Musseau **83** / Un état d'épuisement professionnel élevé **84** / L'Usep, un atout pour l'EPS **86** / Interview Véronique Moreira **87** / Interview Blandine Turki, co-secrétaire générale du SNUipp-FSU

92

Grand entretien Benoît Falaize

« L'école nous apprend à comprendre le monde qui est le nôtre »

MÉTIER

L'école en partage **46** / L'évaluation positive plutôt que la concurrence **48** / Interview Annabelle Allouch **49** / Les AESH en quête de reconnaissance **50** / Interview Grégoire Cochetel **51** / Pour un changement égalitaire **52**

/ Interview Mireille Baurens **53** / À l'école du climato-optimisme ! **54** / Interview Anne-Françoise Gibert **55** / Enseigner les maths, ça se calcule **56** / Interview Cécile Allard **57** / Interview Nicolas Wallet, co-secrétaire général du SNUipp-FSU **59**

60

Entretien Philippe Meirieu

« Donner un avenir à notre futur »

Être solidaire n'a jamais été aussi bon pour la planète !



Dans le cadre de sa campagne de solidarité, Jeunesse au Plein Air a développé **un dispositif de recyclage de cartouches jet d'encre**, déployé dans les écoles, les entreprises et chez les particuliers. En partenariat avec **Recup' Cartouches**, pour chaque cartouche recyclée, JPA reçoit jusqu'à 2 €.

Votre action nous a permis de récolter 4 069 € (période de mars 2021 à juillet 2022), **MERCI** pour votre contribution au départ des enfants en colo ! Continuons ensemble !

Flashez ce QR code pour commander vos collecteurs !



Qui est Jeunesse au Plein Air ?

JPA est un réseau d'organisations engagé pour l'accès de tous les enfants aux vacances et aux loisirs collectifs et éducatifs.

Notre confédération soutient financièrement le départ en séjours collectifs (colos, voyages scolaires). Elle encourage toutes les formes de mixité (sociale, géographique, culturelle...), le vivre-ensemble et l'accueil des jeunes en situation de handicap.

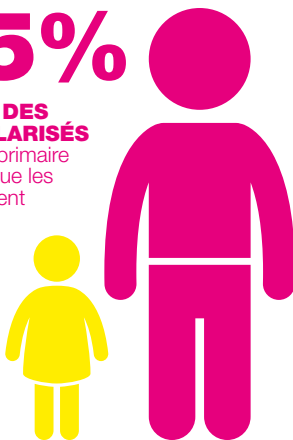
DÉMOGRAPHIE SCOLAIRE : UNE BAISSE EN CONTINU

Depuis 2016, le nombre d'élèves inscrits dans le primaire public ne cesse de diminuer. Alors qu'il était de 5,885 millions en 2015, il a baissé chaque année pour s'établir à la rentrée 2021 à 5,613 millions. Cette évolution est corrélée à celle du nombre annuel de naissances en diminution depuis 2011 (soit les cohortes d'élèves scolarisés de la PS au CM2 en 2021). Sur les seules 5 dernières années, la baisse générale moyenne de la démographie scolaire aura été de 4,4%, la maternelle perdant pour sa part 7,6% de ses effectifs. En 2022, cette baisse des effectifs devrait continuer selon la Depp. De son côté, la Dgesco estime dans ses prévisions que le nombre d'élèves du primaire devrait tomber au-dessous de 4 millions en 2024. La baisse démographique entraîne une réduction des effectifs scolaires modérée et inégale selon les secteurs et les niveaux de classe. Une baisse significative et généralisée du nombre d'élèves par classe, qui permette de meilleures conditions d'enseignement et d'apprentissage, nécessite des créations de postes de PE.

Source RERS 2022

65,5%

C'EST LA PART DES GARÇONS SCOLARISÉS EN ULIS dans le primaire en France tandis que les **FILLES** représentent seulement **34,5%** des élèves.
Source RERS 2022



100 000

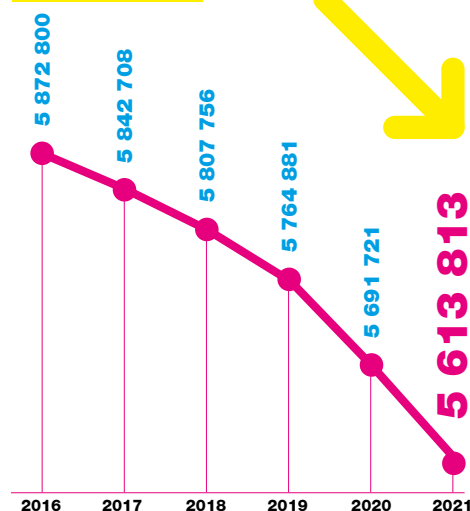
C'EST LE NOMBRE D'ENFANTS NON SCOLARISÉS EN FRANCE QUI VIVENT DANS DES BIDONVILLES, des squats ou des hôtels sociaux, selon les données recueillies en 2019 par Geneviève Avenard, Défenseuse des enfants.



LUTTER CONTRE LA PRÉCARITÉ DES AESH

La grande majorité des AESH se voit proposer un contrat de 24 heures/semaine, correspondant à la durée de la scolarisation d'un élève en primaire. Ce temps de travail équivaut à 60 % d'un temps plein et, dès lors, à une rémunération proportionnelle, soit l'équivalent d'à peu près 800 €/mois. La rémunération et le temps de travail hebdomadaire expliquent en partie la précarité de l'emploi d'AESH, selon le rapport 2022 de la Défenseuse des Droits, « L'accompagnement humain des élèves en situation de handicap ».

ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉLÈVES SCOLARISÉS DANS LE PREMIER DEGRÉ PUBLIC

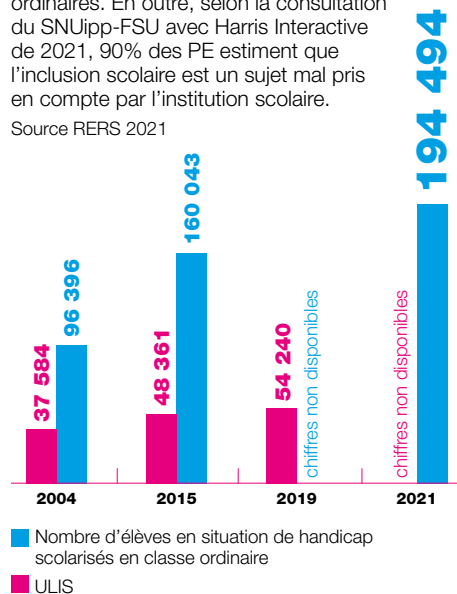


Source DGESCO Bilan de rentrée 2021-2022

HAUSSE DE LA SCOLARISATION D'ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

Le nombre d'élèves en situation de handicap a évolué de manière significative depuis la loi de 2005 dans les dispositifs Ulis du premier degré. Il est ainsi passé de 37 584 en 2004 à 194 494 en 2021. La scolarisation individuelle (avec ou sans accompagnement) a augmenté elle aussi, de 96 396 en 2004 à 160 043 en 2019 (dernière année pour laquelle les chiffres sont disponibles dont « Repères et références statistiques »). Mais le SNUipp-FSU souligne que ces dernières années, cette scolarisation s'est faite sans moyens supplémentaires dans les classes ordinaires. En outre, selon la consultation du SNUipp-FSU avec Harris Interactive de 2021, 90% des PE estiment que l'inclusion scolaire est un sujet mal pris en compte par l'institution scolaire.

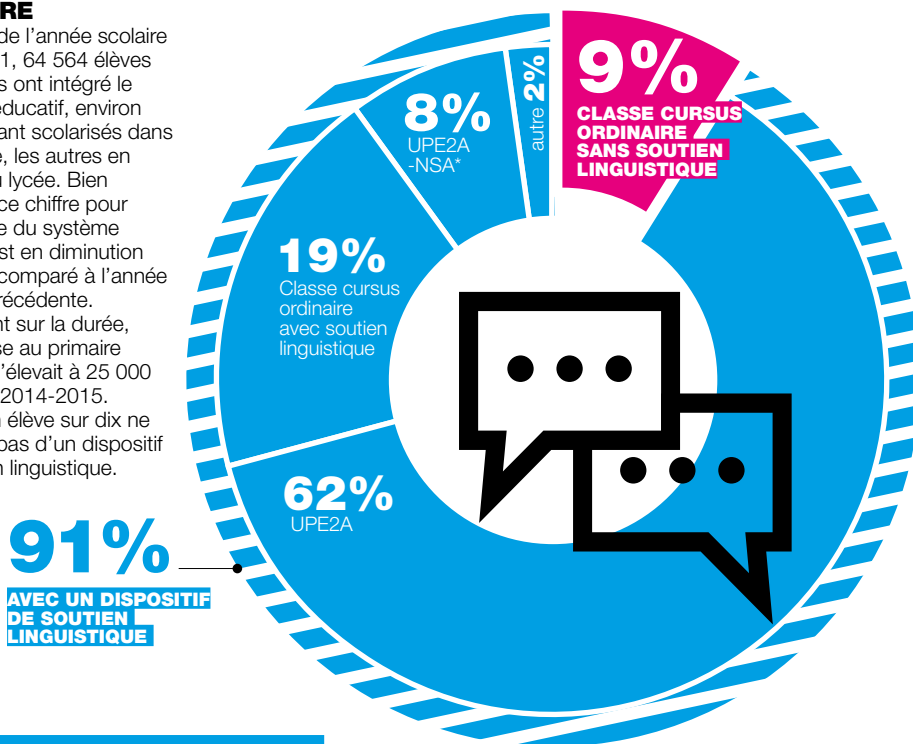
Source RERS 2021



DES ÉLÈVES ALLOPHONES PLUS NOMBREUX AU PRIMAIRE

Au cours de l'année scolaire 2020-2021, 64 564 élèves allophones ont intégré le système éducatif, environ 31 000 étant scolarisés dans le primaire, les autres en collège ou lycée. Bien qu'élevé, ce chiffre pour l'ensemble du système éducatif est en diminution de 3 345 comparé à l'année scolaire précédente. Cependant sur la durée, il progresse au primaire puisqu'il s'élevait à 25 000 élèves en 2014-2015. Encore un élève sur dix ne bénéficie pas d'un dispositif de soutien linguistique.

Répartition des élèves allophones selon le mode de scolarisation lors de l'entrée dans le système éducatif
* UPE2A-NSA : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants - non scolarisés antérieurement.



CLIMAT SCOLAIRE AU CYCLE 3 EN ÉLÉMENTAIRE, SI BON QUE ÇA ?

Selon une étude du ministère de l'Éducation nationale (Depp), 92,4% d'élèves de CM1-CM2 déclarent se sentir « bien » ou « très bien » dans leur école. En ce qui concerne les conditions d'apprentissage dans la classe, ce chiffre monte à 95,8%. Ces chiffres sont toutefois à relativiser. Selon l'étude, les filles et les garçons ont une opinion assez semblable sur le climat scolaire, mais les filles se sentent quand même moins en sécurité dans le cadre scolaire que les garçons. En outre, quatre élèves sur dix indiquent avoir été au moins une fois victimes de violences verbales, d'ostracisme ou de vol au cours de l'année scolaire. Les filles disent avoir été moins souvent victimes de violences physiques, mais davantage mises à l'écart. 24,7 % des élèves déclarent avoir été victimes d'au moins une violence de façon répétée. Et 2,6 % des élèves signalent plus de cinq atteintes répétées. Cet état de fait concerne autant les filles que les garçons, mais davantage les élèves en REP+ (4,2 %).

38,7%

C'EST, SELON LA DGESCO, LA PROPORTION DES CLASSES MATERNELLES DONT LES EFFECTIFS SONT SUPÉRIEURES À 25 ÉLÈVES PAR CLASSE.

Le SNUipp-FSU revendique des effectifs inférieurs à 22 élèves par classe, 18 en éducation prioritaire et en classe multi-niveaux, 15 en TPS et PS.

UNE FORMATION INADAPTÉE AUX BESOINS DES PE

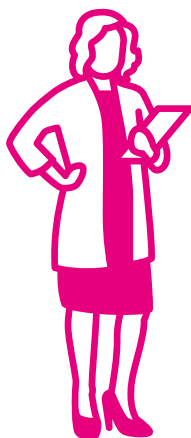
Selon l'enquête Talis 2018, seulement 23% des PE considèrent être bien préparés à l'enseignement à des élèves de niveaux différents. Les chiffres sont tout aussi bas pour la gestion de la classe et du comportement des élèves (23%) ou pour l'utilisation des TICE (25%). En outre, 80% des PE indiquent que les formations ayant le plus d'impact sur leurs pratiques sont celles « adaptées à leurs besoins personnels de formation ». Les plans français et maths, qui s'imposent aux PE depuis 3 ans, ne portent aussi que sur les « fondamentaux » (lire, écrire, compter) alors que les besoins et demandes de formation portent aussi sur d'autres aspects des programmes.

Source : enquête Talis 2018

82

C'EST LE NOMBRE DE MÉDECINS DE PRÉVENTION QUE COMPTAIT L'ÉDUCATION NATIONALE pour environ un million de personnels en 2019*. Un nombre alarmant alors que la crise sanitaire et l'épuisement professionnel auraient dû entraîner des recrutements pour une véritable médecine du travail. Pour tenir l'objectif d'un médecin du travail pour 2 500 personnes, il manque aujourd'hui près de 410 Équivalents Temps Plein (ETP).

*Chiffre le plus récent selon le Rapport national d'activités relatif à la médecine de prévention en faveur des personnels relevant de l'enseignement scolaire de 2020 réalisé à partir des données de 30 académies.



École du futur : rupture d'équité

Sur la base d'une généralisation de l'expérimentation marseillaise, le président de la République prétend « transformer » l'école publique. En attribuant des moyens sur la base de projets « innovants » plutôt qu'en réponse aux besoins objectifs, il déroge à l'équité de traitement du service public d'éducation.

Dans sa lettre de rentrée aux PE, inédite pour un président de la République depuis Nicolas Sarkozy, Emmanuel Macron décline sa conception de la refondation de l'école. Celle-ci consiste en une généralisation de l'expérimentation marseillaise, promue sous le label emphatique « d'école du futur ». Pourtant, malgré les besoins d'écoles phocéennes sinistrées et les moyens exceptionnels déployés par l'État pour leur réhabilitation, le dispositif n'a pas occasionné de ruée vers l'or. Au final, il aura fallu que l'administration locale sollicite des écoles dans l'urgence, hors de la cible originale de l'éducation prioritaire, pour atteindre l'objectif présidentiel de placer une cinquantaine d'établissements « sous contrat » : des moyens distribués contre des projets présentés à la presse comme « innovants ». « Une révolution copernicienne » qui dénote une totale méconnaissance du premier degré où les

223
C'EST LE MONTANT EN EUROS DISPONIBLE PAR AN ET PAR CLASSE, ISSU DU FONDS D'INNOVATION DE 500 MILLIONS, RÉPARTI SUR 5 ANS, À L'ÉCHELLE DES 449 000 CLASSES DES ÉCOLES, COLLÈGES ET LYCÉES.

projets d'école triennaux, adaptés aux besoins du public scolaire accueilli, sont l'ordinaire du cadre de travail des équipes pédagogiques depuis 1990... À la suite des mobilisations des personnels, le recrutement initialement prévu de l'équipe pédagogique par la direction d'école aura finalement échappé au strict profilage des postes, pendant managérial de la contractualisation des moyens. En rompant avec le pacte républicain d'une attribution équitable des moyens, nécessaire au bon fonctionnement du service public d'éducation, celle-ci place écoles et équipes en concurrence, sans qu'aucun bilan sérieux n'ait pu en mesurer les effets sur la réduction des inégalités scolaires.

DROITS OU FAVEURS ?

La déclinaison par le ministère de l'Éducation nationale des orientations présidentielles prend à l'automne la forme de

« débats », en trois phases facultatives, animées par la direction d'école dans les écoles volontaires. Un état des lieux est d'abord à établir, en associant une communauté éducative élargie aux collectivités territoriales et aux acteurs associatifs et économiques locaux. Les personnels disposeront d'une déduction réduite de 12h sur les 108h (hors temps de formation) pour ces consultations chronophages où leur expertise pourrait être contestée par des organismes sans aucune qualification pédagogique. Le projet d'école pourra être étudié et revu à la suite, avant d'en extraire des priorités soumises à l'appréciation d'un jury académique. Sans critères de sélection clairement établis, celui-ci procédera à la sélection des projets qui pourront bénéficier d'un financement issu du « fonds d'innovation pédagogique » commun aux écoles, collèges et lycées et doté de 150 millions d'euros la première année. Sous couvert de concertations entre partenaires aux poids déséquilibrés dans le processus décisionnaire local, une école à plusieurs vitesses se dessine.

L'attribution des moyens d'enseignement n'est plus fondée sur la réalité objective des écoles et des besoins des élèves, ouvrant à des droits légitimes, mais réalisée

sous la contrainte de projets retenus ou écartés par des tiers.

L'ILLUSION DE L'AUTONOMIE PÉDAGOGIQUE

La liberté pédagogique, présumée restaurée par cette entorse aux obligations de l'État, est ici confondue avec l'autonomie des établissements scolaires. Or, celle-ci est bien loin de garantir le plein exercice individuel et collectif de la liberté pédagogique. Soumises à des appels à projets, des financements différenciés et des dispositifs d'évaluations, les pratiques pédagogiques sont en fait davantage contraintes par un pilotage global par les résultats. D'autant que « l'école du futur » s'inscrit dans un empilement de mesures, des évaluations d'école aux dispositifs de contractualisation (Contrats locaux d'accompagnement,

59
C'EST LE NOMBRE D'ÉCOLES MARSEILLAISES INSCRITES AU DISPOSITIF LOCAL PRÉCURSEUR DE « L'ÉCOLE DU FUTUR ». SEULES 21 D'ENTRE ELLES SONT CLASSÉES EN ÉDUCATION PRIORITAIRE.

Territoires éducatifs ruraux...) qui participent toutes à la dérégulation du système éducatif. Une autre école est pourtant possible : celle de l'attribution équitable et transparente des moyens nécessaires à la

réussite de tous les élèves, dans tous les territoires, portée par des PE formés, accompagnés, soutenus et à la professionnalité confortée.

10,9%

C'EST LA PART DES ENSEIGNANTES EXERÇANT À TEMPS PARTIEL contre 3,1% des enseignants dans le 1^{er} degré.

Ce taux s'effrite car les temps partiels sur autorisation (autres que les temps partiels dits « de droit ») sont de plus en plus souvent refusés.

Source : DGESCO bilan social 2021-2022



6 800

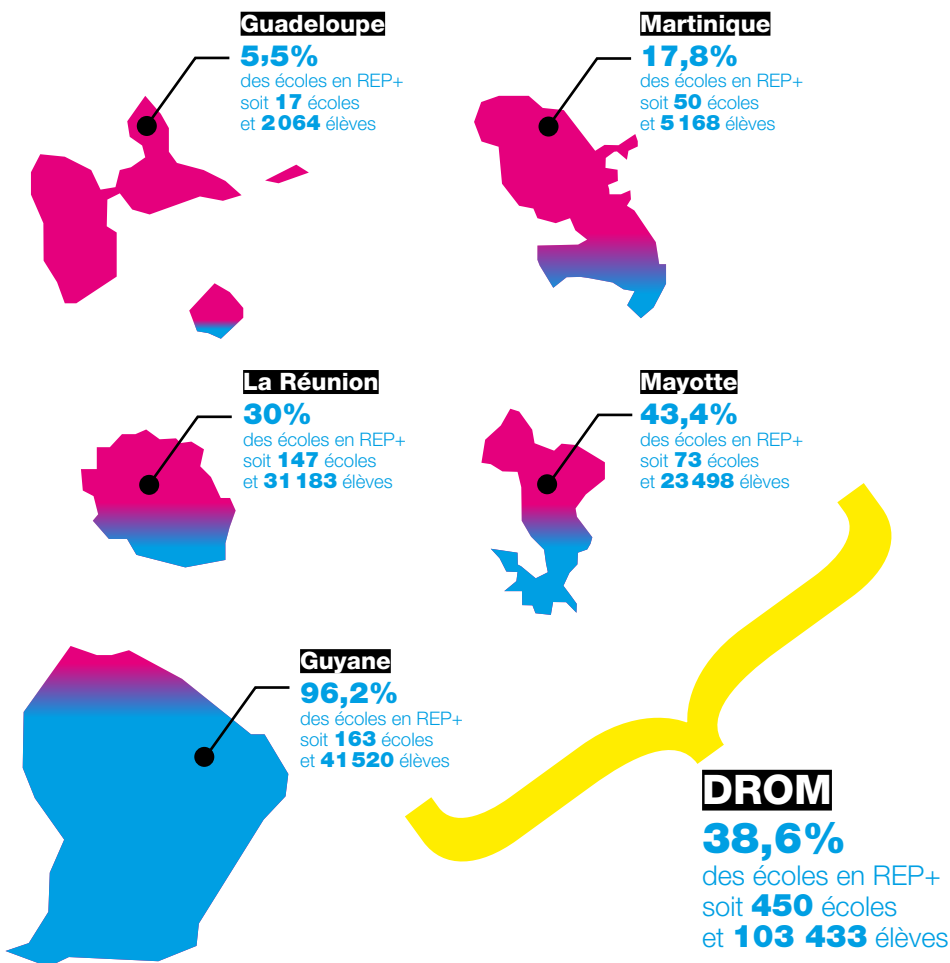
C'EST LE NOMBRE DE POSTES NÉCESSAIRES POUR RECONSTRUIRE DES RASED COMPLETS, à hauteur

de 1 000 élèves maximum par secteur d'intervention, selon le SNUipp-FSU. Du fait de la suppression des postes, les missions de prévention et d'adaptation dévolues en partie aux personnels enseignants spécialisés sont réduites. Les enfants en grande difficulté scolaire ne peuvent bénéficier des accompagnements pédagogiques nécessaires réalisés par les RASED.



NOMBRE ET PROPORTIONS D'ÉCOLES EN REP+ AU SEIN DES DROM DANS LE SECTEUR PUBLIC À LA RENTRÉE 2020

La situation globale du système éducatif sans les DROM nécessite un classement de l'ensemble des écoles et établissements en éducation prioritaire, estime le SNUipp-FSU. Source RERS 2022



NOMBRE D'ÉLÈVES PAR CLASSE : PEUT MIEUX FAIRE

À la rentrée 2021, le nombre moyen d'élèves par classe est de 21,3 en élémentaire. La France se positionne au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE qui s'élève à 21,1 élèves par classe et de celle de l'UE à 19,7 élèves par classe (rapport OCDE 2021). En éducation prioritaire, il est de 18,0 en REP et 17,5 en REP+. Hors éducation prioritaire, il s'établit à 22,9. La moyenne en éducation prioritaire recouvre des réalités très différentes selon les niveaux de classe (en REP+, 12,5 élèves en CP contre 22 en CM2). Toutefois, pour le SNUipp-FSU, il est urgent d'abaisser les effectifs de toutes les classes pour favoriser les apprentissages des élèves.

NOUS SOMMES AUX CÔTÉS DE CEUX QUI FONT GRANDIR LES AUTRES.

ASSURANCE AUTO

-10%*

SUR VOTRE CONTRAT
D'ASSURANCE



**1^{er} ASSUREUR DES AGENTS
DU SERVICE PUBLIC**

ASSURÉMENT HUMAIN

Karine,
enseignante.

GMF 1^{er} assureur des Agents du Service Public selon une étude Kantar SoFia de mars 2022.

*Offre réservée aux agents du service public, personnels de l'enseignement. Réduction de 10 % sur le montant de la 1^{ère} cotisation annuelle, pour toute souscription entre le 01/01/2022 et le 31/12/2022 d'un contrat AUTO PASS. Offre non cumulable avec toute offre en cours. En cas d'offre spéciale GMF, application de l'offre la plus avantageuse.

Conditions et limites des garanties de notre contrat AUTO PASS en agence GMF. Les Conditions Générales et la Convention d'assistance de ce contrat sont consultables sur gmf.fr

LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES et employés de l'État et des services publics et assimilés - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - 775 691 140 R.C.S. Nanterre - APE 6512Z - Siège social : 148 rue Anatole France - 92300 Levallois-Perret. **GMF ASSURANCES** - Société anonyme au capital de 181 385 440 euros entièrement versé - Entreprise régie par le Code des assurances - R.C.S. Nanterre 398 972 901 - Siège social : 148 rue Anatole France - 92300 Levallois-Perret. Les produits distribués par GMF sont assurés par GMF ASSURANCES et/ou GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES.

Directions contraires

Sous la pression syndicale, décharges de direction et régime indemnitaire des directions ont été augmentés. Mais améliorer des conditions d'exercice dégradées nécessite des moyens supplémentaires, y compris pour l'aide administrative, et le renoncement à la déstabilisation du fonctionnement collectif des écoles.

À la rentrée 2022, toutes les écoles de 12 et 13 classes bénéficient dorénavant d'une décharge totale tandis que les écoles de 6 et 7 classes atteignent le tiers de décharge. Toutes les directions sont désormais déchargées des 36h annuelles d'APC. Obtenues sous la pression syndicale, ces évolutions positives complètent des avancées qui, ces dix dernières années, ont concerné la majorité des écoles pour répondre au premier besoin des personnels. Le manque de temps face à l'empilement croissant des tâches et responsabilités est, en effet, un mal chronique qui met à mal les personnels et les détourne du cœur de métier : l'animation de l'équipe pédagogique, le suivi de scolarité des élèves, la relation aux familles et aux partenaires de l'école. Mais encore trop d'écoles restent au bord du

chemin. Les écoles de moins de 4 classes n'ont toujours pas de décharge hebdomadaire et leurs journées mensuelles de décharge ne sont pas toujours honorées ou trop souvent instables. Le compteur des décharges des écoles de 4 et 5 classes reste bloqué au quart de décharge depuis plus de 15 ans. Le récent baromètre du bien-être au travail à l'Éducation nationale montre ainsi que les directrices et directeurs partiellement déchargés, cumulant charges d'enseignement et de direction, expriment le plus fort sentiment d'épuisement professionnel (lire page 84). En milieu urbain, de nombreuses écoles, déjà en décharge entière, atteignent un nombre critique de classes, sans temps supplémentaire pour la direction. La proposition du SNUipp-FSU d'octroyer une décharge à répartir en conseil des maîtres permettrait de prendre en

compte leur spécificité. Pour répondre à l'ensemble des situations, le ministère de l'Éducation nationale doit accéder à la demande du syndicat majoritaire d'un plan pluriannuel de créations de postes. La création d'emplois pérennes et statutaires d'aide administrative à la direction d'école (AADE), soulageant des tâches matérielles et logistiques, est un autre impératif que

85%

C'EST LE POURCENTAGE DE PE QUI AFFIRMENT QUE LA MISE EN PLACE D'UN DIRECTEUR OU D'UNE DIRECTRICE « SUPÉRIEURE HIÉRARCHIQUE » N'AJDERAIT PAS À AMÉLIORER LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE.

Source : consultation SNUipp-FSU avec Harris interactive 2022.

le ministère ne considère pour l'heure que de manière très hypothétique et sans se soucier de l'équité entre écoles.

L'amélioration des rémunérations est un autre axe d'indispensable de reconnaissance institutionnelle de l'investissement sans borne des directrices et

directeurs, à nouveau révélé par la gestion de la crise sanitaire. Sur ce terrain, l'activité syndicale a également permis d'obtenir des avancées. Après la création de la prime de responsabilité en 2020, puis les revalorisations de 2021 et 2022, l'indemnité de direction minimale est désormais de 2 270 € annuels, soit près de 1 000 € de plus qu'en 2008. Le SNUipp-FSU a obtenu que la dernière progression bénéficie uniformément à l'ensemble des 44 000 directrices et directeurs, sans distinction. Dans le cadre d'une revalorisation globale de la profession, la charge spécifique de la direction doit faire l'objet

d'un alignement indemnitaire vers le haut pour toutes les écoles, quel qu'en soit le nombre de classes.

LOI RILHAC : VERS TOUJOURS PLUS D'ISOLEMENT

Loin de répondre aux attentes des personnels en matière d'allègement et de simplification administrative et sans aucun octroi de décharge ou d'AADE, la loi Rilhac, adoptée en décembre 2021, attribuée à la direction d'école à la fois une « délégation de compétences » et « une autorité fonctionnelle ». Deux concepts indéfinis par le texte légal et que le ministère n'a pas encore décliné par des décrets d'application. Ceux-ci pourraient tendre vers l'installation de relations hiérarchiques à l'école, isolant toujours plus la directrice ou le directeur, participant « à l'encadrement et à la bonne organisation de l'enseignement du premier degré » et dont les missions pourraient être renforcées en matière de formation. L'enquête internationale Talis 2018 montre pourtant que les besoins sont ailleurs, tant les équipes enseignantes sont attachées à la participation commune des personnels aux décisions concernant l'école et à une culture de collaboration se traduisant par un soutien mutuel. Deux leviers, partagés par directrices, directeurs et adjoints, garants de la qualité de l'environnement de travail comme du bon fonctionnement du service public d'éducation.

Enseignant, un métier à risques ?

Seulement 22% des enseignants estiment qu'il est très important de souscrire une assurance professionnelle dans l'exercice de leur métier*.

Certains risques, souvent peu anticipés, nécessitent des garanties particulières que seule une assurance professionnelle peut couvrir.

En effet, être agent de l'Éducation nationale ne signifie pas être couvert en toutes circonstances.



Philippe, professeur des écoles, a été accidentellement bousculé dans un escalier par un élève. Bilan : une épaule cassée, un arrêt de travail de plusieurs semaines et des séquelles à long terme.

L'importance d'une protection adaptée.

Dans une telle situation, une assurance professionnelle, comme celle proposée par MAIF, se révèle plus qu'utile.

L'enseignant a ainsi pu être indemnisé pour les frais restés à charge : frais médicaux, frais d'hospitalisation...

Un complément de salaire a été versé pendant son arrêt de travail, car les indemnités journalières de la Sécurité sociale ne couvraient pas l'intégralité de son revenu.

Son assurance professionnelle a aussi pris en charge ses frais de défense pour obtenir une indemnisation de ses séquelles.

Julie, professeur d'histoire-géographie, n'a pas eu cette chance.

Elle a été filmée à son insu par un élève pendant son cours. Sans son consentement, la vidéo a été postée sur les réseaux sociaux, puis largement commentée et relayée. Julie est alors devenue la cible de menaces et de cyber-harcèlement.

Émergence des réseaux sociaux : de nouveaux risques.

L'Éducation nationale ne prévoit pas de dispositif d'accompagnement spécifique pour ces situations. Les enseignants n'en ont pas toujours conscience et peuvent se trouver démunis pour y faire face avec leurs propres moyens. Finalement, sur les conseils d'un proche, Julie a contacté une société spécialisée en e-réputation qui a procédé à ses frais à la suppression des commentaires et des comptes haineux. Il lui a fallu du temps pour reprendre sereinement le chemin du collège, et elle a dû faire face à une perte de salaire pendant plusieurs mois.

Les risques professionnels de l'enseignant se sont multipliés ces dernières années avec les réseaux sociaux. Des risques méconnus, non couverts, contre lesquels il est prudent de se préserver via une assurance professionnelle.



17%

des enseignants ont déjà été victimes de violences et 40% en ont été témoins*.

#ChaqueActeCompte

* Étude souscription offre OME de juillet 2021, réalisée par l'institut MOAI Études pour MAIF. Seuls les prénoms ont été changés.

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 » Association régie par la loi 1901 - 7 rue Portalis - 75008 Paris.



assureur militant

Une éducation de moins en moins prioritaire

Mesure phare du premier quinquennat d'Emmanuel Macron, le dédoublement des GS, CP et CE1 a pu faire illusion tandis que l'éducation prioritaire est remise en cause dans ses principes mêmes et son cadre national.

Quelles écoles relèveront de l'éducation prioritaire (EP) à la prochaine rentrée ? Alors que la cartographie nationale de l'EP devait être revue dès 2019, l'incertitude règne toujours sur le maintien ou le renouvellement des réseaux REP+ et REP, en l'absence d'annonce et cadrage ministériels. La situation des « écoles orphelines », maintenues en dehors du champ de l'EP parce que rattachées à un collège « mixte » alors qu'elles scolarisent un public socialement défavorisé, n'est toujours pas réglée. À cette absence de cap guidant le pilotage national de l'EP, s'ajoute depuis 2017 une accumulation de reculs et de renoncements qui ont mis un coup d'arrêt brutal à la refondation de 2014. Les postes du « plus de maîtres que de classes », dispositif novateur permettant un renouvellement endogène des pratiques enseignantes et un regard croisé sur les élèves, ont disparu pour alimenter le dédoublement insuffisamment financé des GS, CP et CE1. Bien que validant la nécessité de réduire les effectifs en classe, la mesure

éducative phare du premier quinquennat d'E. Macron, entravée par une inédite mise sous tutelle des pratiques pédagogiques, peine à porter ses fruits. Evaluations nationales ou internationales démontrent que les écarts continuent de se creuser entre les résultats des élèves de l'EP et les autres, en particulier dans la maîtrise des compétences de haut niveau (compréhension, calcul et résolution de problèmes). Autre levier de démocratisation de la réussite scolaire, la scolarisation des moins de trois ans s'est effondrée jusqu'à atteindre son plus bas niveau historique. Faute de moyens de remplacement suffisant pour couvrir les absences en période de pandémie, les personnels des REP+ ont été privés de l'allègement de service de 18 demi-journées au détriment des dynamiques partenariales engagées et du fonctionnement des collectifs de travail.

86%

C'EST LE POURCENTAGE DE PE QUI CONSIDÈRENT LE PDMQDC COMME UNE MESURE EFFICACE POUR AMÉLIORER LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES.

Consultation SNUipp-FSU avec Harris Interactive 2022

APRÈS LA REFONDATION, LA DISSOLUTION ?

Après quarante années de labellisation nationale qui ont permis, selon la cour des comptes, « de contenir les écarts de résultats scolaires dans un environnement économique et social qui s'est largement dégradé », l'expérimentation des Contrats locaux d'accompagnement (CLA) dans les académies de Lille, Nantes et Aix-Marseille à la rentrée 2021 et son élargissement à la moitié des académies en 2022 porte atteinte au principe fondateur de l'EP, « donner plus à ceux qui ont moins ». À travers l'attribution de moyens fondés sur les projets des établissements ou sur des critères locaux élargis et non plus sur la base d'un « indice social unique » défini nationalement, les CLA marque le passage d'une obligation de

moyens alloués par l'État pour compenser des difficultés reconnues à une obligation de résultats à atteindre pour les personnels. Les quartiers urbains socialement relégués ne sont plus la cible prioritaire, les moyens sont disséminés y compris vers les territoires ruraux, les écoles mises en concurrence et les REP menacés de disparition. Le déploiement parallèle des « cités éducatives » autour des REP+ constitue une autre étape du désengagement de l'État. Le cadrage flou de ces montages complexes, loin des besoins des équipes des écoles tenues à l'écart de leur pilotage, favorise l'implication des collectivités territoriales. Ce faisant, il donne prise à des priorités locales, éloignées de l'intérêt général qui devrait guider la prise en compte de la question sociale en matière scolaire.

UNE INDEMNITÉ ENFIN UNIVERSELLE

Sous la pression syndicale, le ministère a enfin concédé que l'indemnité afférente à l'exercice en éducation prioritaire bénéficie à tous les personnels, quelle que soit leur mission. L'indemnité également actée pour les AESH sera cependant être inférieure. Le SNUipp-FSU dénonce cette iniquité. CPC, Psy EN... seront enfin rémunérés au prorata de leur exercice, à l'égal des autres PE.

Revalorisation salariale : une urgence

À l'heure où l'inflation galope, où les prix de l'énergie et des biens de première nécessité s'envolent, l'État a plafonné l'augmentation du point d'indice des fonctionnaires à 3,5%. Alors que les PE subissent depuis plus de dix ans un très important déclassement salarial, ce niveau de mépris « historique » va peser lourd sur les discussions qui débutent au ministère de l'Éducation nationale.

Au moment où s'ouvrent rue de Grenelle les négociations sur l'attractivité du métier et la revalorisation, le rapport « Regards sur l'éducation » de l'OCDE*, publié début octobre, place la France au 17^e rang sur 38 concernant les rémunérations des enseignant-es. Et les chiffres sont têtus : le salaire moyen d'un PE français après 15 ans de carrière est inférieur de 19% à la moyenne de l'OCDE. Alors qu'ils donnent davantage d'heures de cours (900 h/an contre 738 h en moyenne dans l'UE et 691 h outre-Rhin), leurs salaires restent inférieurs à chaque étape de la carrière. Des chiffres corroborant le rapport sénatorial de l'an dernier constatant que les enseignants français ne rattrapaient la moyenne européenne qu'après l'âge de 50 ans. « Globalement la rémunération des enseignants aurait reculé de 15 à 25 % au cours des vingt dernières années », pouvait-on y lire. Une perte de pouvoir

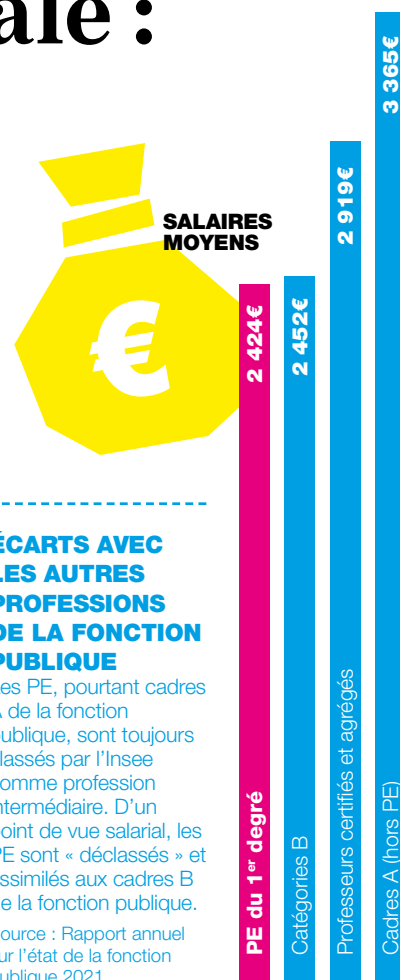
d'achat cumulée entre 2010 et 2021 - période de quasi gel du point d'indice où le taux d'inflation cumulé atteint 13,99% - un salaire mensuel en moyenne par an.

UN BUDGET CONTRAINT TRÈS INSUFFISANT

Le budget 2023 du ministère de l'EN dévoilé fin septembre ne répond en rien à cette problématique de déclassement. En l'état actuel des choses, l'enveloppe consacrée à de réelles augmentations de salaires à la rentrée scolaire 2023 ne serait que de 935 millions, « 635 sur les rémunérations sans contreparties, 300 sur le « pacte » », a confirmé le ministre le 3 octobre. Des augmentations qui toucheraient les professeurs de façon disparate : principalement la première moitié de carrière jusqu'à 20/25 ans et les personnes en fin de carrière par un changement de grade en augmentant le nombre de possibilités d'accès à la

hors-classe et à la classe exceptionnelle. Quant au très nébuleux « pacte », même si le ministre parle de « reconnaissance de missions déjà effectuées », l'attribution de nouvelles missions est la seule solution proposée aux PE pour augmenter leur rémunération, renforçant encore les inégalités femmes-hommes. La FSU est attachée à l'indiciaire plutôt qu'à l'indemnitaire, au rattrapage des pertes subies depuis plusieurs années, à la revalorisation de tous les personnels à tous les niveaux de carrière, à l'égalité salariale et à la reconnaissance de la charge de travail déjà effectuée. Lors de ces discussions, elle portera ces revendications et la nécessité d'un plan pluriannuel permettant d'offrir de véritables perspectives de carrière afin de renouer avec l'attractivité du métier.

*Organisation de coopération et de développement économiques



ÉCARTS AVEC LES AUTRES PROFESSIONS DE LA FONCTION PUBLIQUE

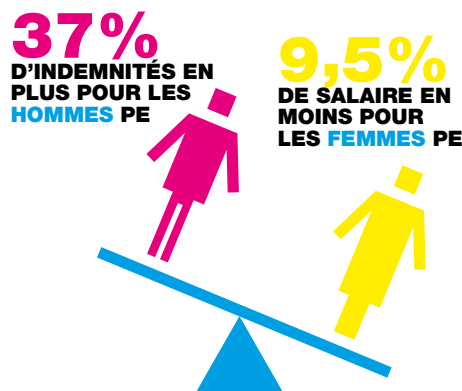
Les PE, pourtant cadres A de la fonction publique, sont toujours classés par l'Insee comme profession intermédiaire. D'un point de vue salarial, les PE sont « déclassés » et assimilés aux cadres B de la fonction publique.

Source : Rapport annuel sur l'état de la fonction publique 2021

ÉGALITÉ FEMMES HOMMES

Des déroulés de carrière moins favorables et des primes plus faibles : les femmes occupent proportionnellement moins certaines fonctions mieux indemnisées (direction d'écoles de grande taille, remplacement...).

Source : Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports)



Redonner l'envie du métier

Année après année, les concours ne font plus le plein, les démissions augmentent, le mal-être s'enracine. Non seulement enseigner n'attire plus les étudiant-es mais de plus en plus de PE, entrants dans le métier ou expérimentés, veulent quitter l'enseignement.

Les chiffres de fréquentation du concours de recrutement de professeur des écoles sont en baisse constante depuis plusieurs années et témoignent du manque d'attractivité. Les difficultés de l'exercice du métier et le déclasserement salarial l'expliquent en grande partie. « *Les salaires effectifs des enseignants français sont en-deçà du revenu du travail des actifs ayant atteint au moins le niveau licence, alors que leur recrutement se fait au niveau Master* », peut-on lire dans un rapport sénatorial de 2022. Au-delà, c'est la formation initiale elle-même qui n'attire plus. Dans sa conférence de rentrée en septembre dernier, le réseau des Inspé a dévoilé une enquête dans laquelle de nombreux étudiants et étudiantes se plaignent du rythme et de la charge de travail pendant la deuxième année de

Master...et déplorent aussi parfois un manque d'accompagnement de la part de l'Inspé. Une année intenable depuis que la dernière réforme de la formation initiale y a placé le concours. Des étudiant-es préfèrent alors privilégier l'expérience professionnelle en alternance proposée à la préparation du concours et du mémoire. Et l'annonce d'un possible concours spécifique pour les personnels contractuels risquerait de dégrader le niveau de recrutement. Alors que beaucoup ne s'imaginent pas rester PE toute leur vie, ils et elles pourraient ainsi contourner les concours de la fonction publique.

LA DÉSFFECTATION GAGNE DU TERRAIN

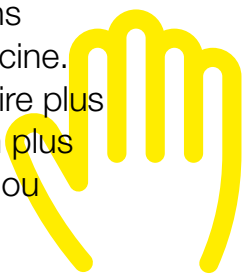
La crise est donc bien structurelle et non conjoncturelle. La désaffectation pour l'enseignement primaire ne se cantonne pas à

l'entrée dans le métier. Même si le nombre de démissions reste faible au regard des effectifs, il ne cesse de croître : 1 441 à la rentrée 2020, soit une augmentation de 50% par rapport à la rentrée 2019. Les ruptures conventionnelles contraintes par des enveloppes budgétaires insuffisantes sont passées de 136 en 2019-2020 à

814 en 2020-2021 pour les seuls PE. Les mobilités de mutation ou les perspectives de carrière

restent très limitées dans le premier degré. Selon une consultation SNUipp-FSU Harris Interactive de 2021, 33% des PE souhaitent changer de métier et le faible salaire n'en est pas la cause unique. Les difficultés d'exercice du métier le disputent à la

perte du sens de la mission : classes surchargées, manque de personnels remplaçants, de RASED, de formation continue, perte de la liberté pédagogique, pressions hiérarchiques, isolement... Une projection récente de France Stratégie à l'horizon 2030 annonçait l'enseignement comme étant le 2^e métier, derrière les personnels d'entretien, avec le plus de postes à pourvoir et déficitaire en remplacement des départs en retraite... Il est urgent de proposer des perspectives d'amélioration pour contrer cette crise d'attractivité. Cela passe par une meilleure formation, une reconnaissance du métier et une amélioration des conditions d'exercice mais aussi par une revalorisation qui se doit d'être à la hauteur des ambitions pour l'école.

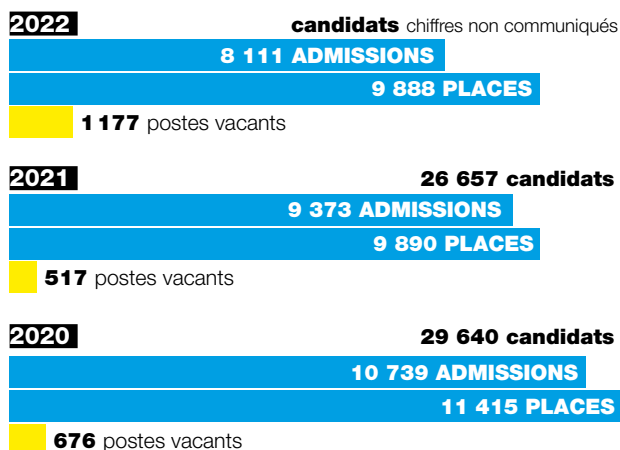


20,44%

C'EST LE TAUX DE SATISFACTION DES PE PARTICIPANT AUX PERMUTATIONS INTERDÉPARTEMENTALES EN 2022 CONTRE 45,97% EN 2013.

CANDIDATURES ET ADMISSIONS AU CRPE 2022

Source : devenirenseignants.gouv.fr



“Nous voulons de réels changements”

LE THÈME DE L'ÉCOLE ÉMANCIPATRICE TRAVERSE CETTE 21^E UNIVERSITÉ D'AUTOMNE... :

GUISLAINE DAVID : Pour vivre et comprendre notre monde, faire ses choix, être citoyen, il faut acquérir des savoirs complexes dès le plus jeune âge. Lire-écrire-compter est un triptyque insuffisant. Par exemple, avec les élèves, nous sommes confrontés à la question des migrations. La France a un passé complexe sur ce sujet, il faut comprendre ce passé pour comprendre le présent. Cela suppose des connaissances. À force de resserrer les ambitions de l'école, notamment dans l'objectif des enquêtes Pisa, l'école perd de cette complexité, alors que l'acquisition des connaissances se fait à travers toutes les disciplines dans un but d'émancipation.

ON EN VIENT AU SECOND THÈME DE CETTE UNIVERSITÉ D'AUTOMNE : LES FONDAMENTAUX...

G. D. : Les discussions qui ont lieu ici, dans les ateliers, rappellent que toutes les disciplines sont fondamentales. L'éducation physique et sportive, par exemple, a pour ambition d'apprendre à l'élève la place du corps dans l'espace, le développement de compétences physiques mais aussi des compétences sociales. On est loin de la circulaire qui enjoint à la profession de faire « bouger » les enfants 30 minutes par jour. C'est la même chose pour l'environnement, une question qu'auront à gérer les générations futures. Qu'est-ce qu'un gaz à effet de serre ? Comment est-ce

qu'il est produit ? Ces savoirs sont fondamentaux pour agir sur le monde, leur apprentissage se fait également à travers la lecture, l'écriture, le comptage. Des élèves qui n'ont pas ces formations, qui n'ont pas acquis ces compétences, sont des élèves à qui vont manquer les outils pour comprendre le monde.

CELA EXPLIQUE L'UNIVERSITÉ D'AUTOMNE ?

G. D. : Je suis entrée dans une salle de conférences au moment où des enseignantes en sortaient. Elles étaient satisfaites de trouver des réponses. « *Je vais pouvoir travailler les choses différemment en classe* » est une remarque que nous entendons souvent, avec l'idée d'aborder entre professionnels les difficultés qu'il y a à enseigner à tous les élèves, de confronter la pratique aux travaux de la recherche pour tendre à la réussite de toutes et tous. À l'Université d'automne, on vient prendre, questionner, se rencontrer entre enseignantes et enseignants et avec les chercheurs et chercheuses. C'est le sens même du métier qu'on interroge parce que nous avons besoin de savoir à quoi nous servons.



©Millierand/NAJA

Guislaine David

Co-secretaire générale et porte parole du SNUipp-FSU

UN SENS DU MÉTIER QUI N'A PAS ÉTÉ MIS À L'HONNEUR CES DERNIÈRES ANNÉES ?

G. D. : Nous avons subi cinq ans d'injonctions, de décisions venues d'en haut qui ignoraient la réalité du terrain. Bien sûr, ça ne marche pas. On ne peut pas se passer de l'expérience et de l'avis de celui ou celle qui est dans la classe. Ces injonctions ont épuisé les PE, contrarié l'attractivité du métier déjà mal considéré du point de vue des rémunérations. Nous l'avons dit et répété, et *le baromètre du bien-être au travail*, publié par le ministère, l'a confirmé. Si l'on prend l'injonction de 100% de réussite à la sortie du CP, alors que tant d'enquêtes et l'expérience d'une classe montrent que l'élève doit apprendre à son rythme, on imagine les désastres que cela peut produire. S'en suit évidemment la multiplication des évaluations. Il n'est pas étonnant que les élèves français soient parmi les plus stressés d'Europe. C'est une forme de maltraitance institutionnelle.

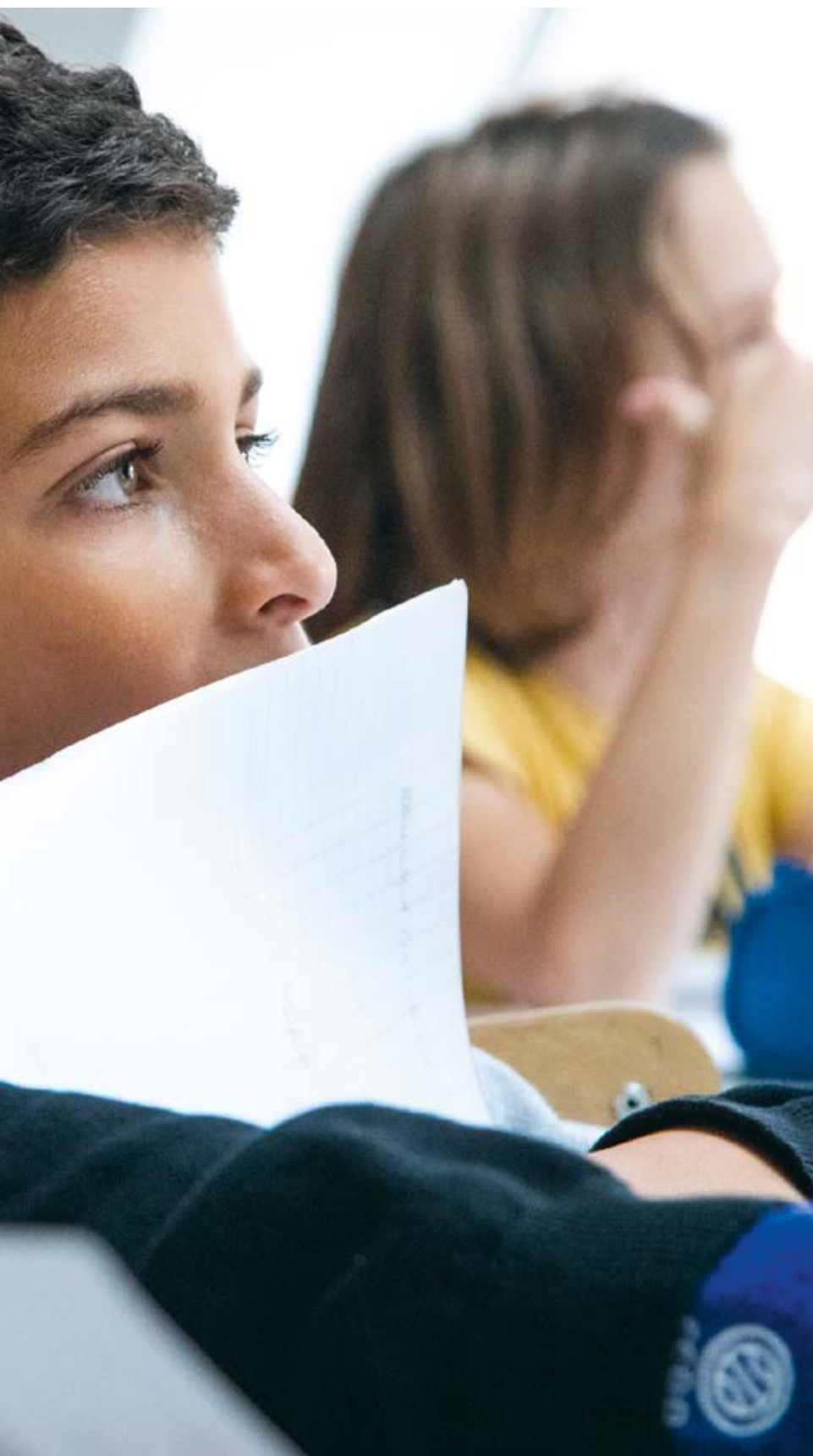
CE DÉNI DU MÉTIER, C'EST L'ÉLÈVE QUI EN PÂTIT ?

G. D. : Prenons la question de l'inclusion. Les moyens ne sont pas là et les situations se dégradent maltraitant ainsi les élèves et les personnels enseignants. Chaque PE se rend compte qu'il n'est ni formé, ni accompagné, ni soutenu. Or, à l'école, l'élève doit être pris en compte avec ses spécificités. S'il n'arrive pas à rentrer dans les apprentissages, on laisse l'enseignant seul, sans l'aide d'enseignants spécialisés sur les troubles, sans accompagnement, sans Rased. La non reconnaissance d'un vrai statut pour les AESH et leur manque de formation sont aussi révélateurs. Cela en dit long sur comment le ministère prend en compte l'élève. Nous voulons de réels changements pour que l'école puisse jouer réellement son rôle.

PROPOS RECUEILLIS PAR JACQUES MUCCHIELLI

Une école ouverte sur la diversité du monde





L'idée selon laquelle la réussite scolaire se fonderait sur un empilement de savoirs morcelés et de savoir-faire basés sur la répétition et l'entraînement a fait long feu. La recherche ouvre d'autres perspectives pour que l'école s'ancre véritablement dans l'époque et soit en capacité de former des citoyennes et citoyens capables de relever les défis contemporains, qu'ils soient démocratiques, climatiques ou géopolitiques. La recherche, en s'appuyant sur les travaux universitaires et collaboratifs relevant de différents champs disciplinaires, ouvre la voie d'une école affrontant la complexité du monde. Éducatifs physique et sportive, artistique et culturelle, scientifique ou géographique... concourent à la définition de savoirs incontournables et des démarches qui en ouvriront l'accès à l'ensemble des élèves, quels que soient leur milieu d'origine et les expériences personnelles vécues.

Les travaux cités (lire pages 20 à 29) sont portés par des chercheurs et chercheuses qui se retrouvent sur de nombreux points et n'hésitent pas à encourager une entrée interdisciplinaire, voire à convoquer des disciplines nouvelles pour l'école, comme la sociologie. Pour les élèves, partir de son expérience personnelle, la confronter à celle des pairs et aux savoirs déjà construits ou en construction, remettre en question ses propres représentations, accepter le débat et la confrontation dans le respect de la parole d'autrui rendent incontournable le développement et l'enseignement de l'esprit critique à l'école. Mais comme le rappelle Filippo Pirone « *Les enseignant-es doivent aussi faire évoluer leur propre rôle dans le sens d'un accompagnement des élèves dans leur raisonnement en renonçant temporairement à une autorité un peu verticale dans laquelle il n'y a qu'une vérité* ».

S'exercer à l'esprit critique



L'esprit critique, on en parle... mais l'école ne sait pas toujours comment en faire un objet d'enseignement. L'initiation des élèves aux méthodes scientifiques est une piste investie depuis plusieurs années par la recherche et les PE. Faire des hypothèses et les valider ou non en faisant de l'erreur un levier pour les apprentissages relève autant de la rigueur scientifique que de l'expertise enseignante.

Il y a une dizaine d'années, Ange Ansur, professeure des écoles, a créé un dispositif pour l'éducation par la recherche « Les savanturiers », actuellement développé en partenariat avec la Ligue de l'enseignement. Elle fait le pari qu'on peut initier les plus jeunes aux enjeux et méthodes de la recherche scientifique en dépassant la simple démarche d'investigation. Comprendre vraiment comment un savoir est produit, comment il est validé et comment il finit par circuler permet de le distinguer d'une information. « Ces questions touchent à la racine du métier d'élève et permettent de donner du sens à l'école et à la solarisation : le statut de l'école est celui d'un lieu de savoir et les manuels sont une traduction scolaire de ce savoir », affirme-t-elle. Les projets déposés chaque fin d'année

scolaire concernent aussi bien les sciences exactes, l'ingénierie que les sciences humaines et sociales. Les enseignant-es volontaires ont accès à des formations et des ressources gratuites et peuvent même bénéficier de la présence d'un « mentor » qui intervient à un moment clé de la démarche : « Comment je transforme une question naïve d'élève en problématique scientifique ? ». « Les PE ne sont spécialistes d'aucune discipline mais ce sont des experts pédagogiques, explique-t-elle. Le dispositif a fait l'objet de plusieurs évaluations montrant que c'est le savoir-faire pédagogique de l'enseignant-e qui est primordial ». De quoi rassurer les PE qui voudraient se lancer dans l'expérience !

Pour en savoir plus : savanturiers@afper.org

“Une démarche empirique et rationnelle”

COMMENT DÉFINIR L'ESPRIT CRITIQUE ET SA PLACE À L'ÉCOLE ?

FILIPPO PIRONE : L'esprit critique est une compétence basée sur la rationalité qui permet aux individus d'évaluer leurs croyances et celles des autres grâce à des outils, des normes et des procédures rationnelles. Bien que centrale, elle est encore marginalisée à l'école et balbutiante dans les curricula scolaires. Dans des sociétés ouvertes et rationnelles basées sur la maîtrise de l'esprit critique comme les nôtres, c'est un paradoxe. Par rapport aux pays anglo-saxons et d'Europe du Nord, l'esprit critique est apparu assez tardivement dans les programmes scolaires français. Il a fallu attendre les programmes de 1978 pour que le terme « attitude critique » soit mentionné dans les programmes de 3^e. Au cours des quarante dernières années, cette compétence ne s'est pas développée de manière formalisée dans les curricula et les occurrences dans les programmes sont encore peu nombreuses.

QUELS CONSTATS ISSUS DE VOS RECHERCHES EN CLASSE ?

F. P. : J'ai surtout travaillé dans des classes investies dans un dispositif particulier « Savanturiers - École de la recherche », qui a comme objectif d'initier les élèves aux approches scientifiques. On observe que la manière dont on travaille l'esprit critique reste fluctuante y compris chez ces enseignants qui sont plus familiers que d'autres de cette compétence-là. Les élèves observés semblent très à même d'expliquer le contenu des activités, des apprentissages avec une capacité de « feed-back » ou retours sur information plus importante que ce qui peut s'observer habituellement. Du côté des enseignants, la gestion du groupe n'est pas évidente, les élèves étant souvent placés en autonomie ou en semi-autonomie : le travail sur la recherche collaborative des solutions nécessite des échanges et des débats avec une prise en compte et une analyse des arguments des autres. On constate une très grande participation des élèves avec une plus ou



©Millierand/NAJIA

“L'élève cherche l'information, émet des hypothèses, les teste.”

moins grande aisance à l'oral selon leur milieu d'origine. Des différences genrées apparaissent aussi, la place occupée par les garçons étant très nettement plus importante que celle occupée par les filles. Malgré les difficultés, on observe tout de même une participation assez enthousiaste des classes impliquées dans ce genre d'activités.

DES PISTES POUR DÉVELOPPER L'ESPRIT CRITIQUE ?

F. P. : Dans la diversité des contextes de classe et des styles d'enseignants, on peut dégager des traits communs : l'importance de travailler des compétences transversales, comme l'auto-contrainte et l'autonomie scolaire, de faire respecter la parole des autres. Faire participer tout le monde sans que personne ne prenne le dessus sur les autres, s'écouter de manière constructive devrait faire l'objet d'un apprentissage en soi. Les enseignants doivent aussi faire évoluer

leur propre rôle dans le sens d'un accompagnement des élèves dans leur raisonnement en renonçant temporairement à une autorité un peu verticale dans laquelle il n'y a qu'une vérité, qu'une manière de mener à bien le raisonnement. Le fait non seulement de ne pas punir

l'erreur, mais aussi de s'y appuyer pour en faire un levier pédagogique, apparaît un atout majeur. En outre, ce dispositif montre l'intérêt de la démarche scientifique dans les apprentissages et dans les enseignements. L'élève cherche l'information, émet des hypothèses, les teste. Il se pose des questions, observe. C'est une démarche empirique et rationnelle. Pour la mettre en place dans les classes, il faudrait se donner les moyens en formation enseignante, pas seulement initiale, ce qui n'est pas le cas en France.

EN QUOI EST-CE UN ENJEU DE DÉMOCRATISATION SCOLAIRE ?

F. P. : Il faut rappeler l'importance de la pédagogie explicite, notamment pour les élèves de milieu populaire. Être dans une démarche d'auto-construction dans un cadre moins rigide ne veut pas dire que tout soit brouillé ou dissimulé. Si on veut entrer de manière moins abstraite dans les contenus d'enseignement, le travail sur le « feed-back » est aussi un levier essentiel. L'importance de l'esprit critique n'est pas nouvelle. Il y a plus de 100 ans, Durkheim promouvait un système scolaire basé sur l'apport des sciences. Il y défendait le double objectif de former le citoyen de demain, responsable et pouvant participer à la chose commune de manière active et solidaire et de construire un individu émancipé qui peut raisonner par lui-même, qui ne se laisse pas soumettre aux différentes emprises et à la pensée unique. Ces nécessités-là ne sont pas nouvelles mais on se rend compte qu'elles restent tout aussi importantes à notre époque.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAUDE GAUTHERON

BIO
Filippo Pirone, maître de conférences en sciences de l'éducation - Laboratoire Interdisciplinaire d'Études du Politique Hannah Arendt - Université Paris Est Créteil - INSPE de l'Académie de Créteil.

Arts et culture en partage

Les apprentissages consacrés aux arts et la culture sont considérés comme essentiels dans le développement de l'enfant. Ils portent de fortes ambitions éducatives et participent au processus de démocratisation de la culture.

À l'école du Sailhenc à Decazeville (Aveyron), Marie-Pierre Itard fait partager sa passion de la danse et sa maîtrise de l'espagnol à ses élèves de CM2. Cet ancien bassin houiller fut longtemps terre de travail et d'accueil de la population espagnole et c'est autour d'une danse très codifiée, la salsa cubaine, que l'enseignante a construit son projet de spectacle pour la fête de fin d'année. « *La langue que j'enseigne à mes élèves est un lien direct avec les pays hispaniques en général, et Cuba en particulier, explique l'enseignante. Avec la salsa, on est dans la découverte très concrète du pays* ». Un important travail autour de la clave, rythme cubain, tant sur le plan musical que moteur commence pour les élèves. Les séances d'EPS permettent d'apprivoiser l'espace dans des mouvements latéraux, en diagonale ou des pivots

mais aussi de bien connaître les pas de la danse latine qui dissocient le haut et le bas du corps. De la « *suelta* » en ligne où l'on est seul au demi-groupe qui permet d'observer et d'échanger pour améliorer les prestations, on en arrive à la danse de couple...pas évident pour ces pré-adolescent.es. Mais cela se complique encore avec la « *rueda* » où les couples forment une roue et où un chef de danse lance

les mouvements que les autres exécutent. « *Cette pratique « toute simple » est très transversale et le regard porté sur l'autre est plutôt positif* », affirme Marie-Pierre. Langue, géographie, géométrie, travail sur le corps, sur la mémoire, écoute des autres, débat et vivre ensemble mais aussi persévérance et rigueur... quelques pas de danse pour apprendre à mieux connaître une culture.



“Servir toutes les utopies éducatives”

BIO
Nathalie Montoya,
maîtresse de conférences en sociologie
 à l'Université Paris-Cité. Ses recherches portent sur l'éducation artistique et culturelle, la démocratisation de la culture et les fonctions sociales des œuvres d'art et des expériences culturelles.

QUELS SONT LES ENJEUX DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE (EAC) ?

NATHALIE MONTOYA : Le développement de l'EAC est au croisement de l'ambition de démocratisation de la culture et des velléités de transformation de l'école. Les projets artistiques et culturels permettraient d'insuffler au sein de l'école des espaces de médiation et de contribuer à « l'égalité des chances », au développement de la culture générale et de la créativité, à l'amélioration de certaines performances scolaires et de la motivation. L'EAC s'intègre parfaitement dans les inflexions récentes de l'école française, invitée par les évaluations internationales à se regarder dans le miroir peu flatteur de résultats globaux moyens et d'inégalités sociales maintenues, voire croissantes. L'EAC rencontre la tendance de l'école à déléguer à des dispositifs qui entourent la classe, un certain nombre de problèmes irrésolus par le fonctionnement ordinaire de l'institution, tels que le décrochage ou l'accueil de certains publics migrants ou porteurs de handicap. Instruits par la relative stabilité des inégalités sociales d'accès aux équipements culturels, les acteurs culturels considèrent, depuis fort longtemps, qu'il n'est pas de démocratisation de la culture sans un important travail de médiation et d'éducation aux expériences esthétiques et culturelles. Le projet d'EAC ouvre à la démocratisation de la culture des territoires plein de promesses. Les projets seraient ainsi susceptibles de réaliser pleinement l'une des ambitions centrales des politiques culturelles, permettre à la fois de favoriser l'expérience des objets culturels et artistiques et de contribuer au développement de la citoyenneté et de l'intégration sociale.

COMMENT DÉMOCRATISER LA CULTURE À L'ÉCOLE ?

N. M. : La démocratisation de la culture a longtemps en France été tributaire d'une vision charismatique des œuvres d'art, telle qu'André Malraux la concevait : dans cette perspective, il aurait suffi d'être en contact physique avec les œuvres pour être touché par la beauté ou l'émotion esthétique. Instruit par les enquêtes de sociologie qui ont montré que les obstacles à l'expérience des œuvres étaient avant tout symboliques, ou culturels, les acteurs culturels ont progressivement infléchi la pensée

“Le développement de l'EAC est au croisement de l'ambition de démocratisation de la culture et des velléités de transformation de l'école”



© Millerand/NAJA

de la démocratisation de la culture, mais en matière d'EAC, les dispositifs restent souvent tributaires d'une hypothèse qui tend à conférer à l'artiste des pouvoirs immédiats (et quasi magiques) de transformation des élèves et de l'école, hors de toute considération pédagogique. Les enquêtes montrent que, contrairement à ce que les discours officiels affirment, les vecteurs d'engagement des élèves et de transformation de leurs regards tiennent moins à l'expérience des œuvres ou de la créativité qu'à l'accompagnement de ces transformations par un artiste bienveillant, attentif aux élèves et perçu comme étranger à l'espace scolaire.

DES PARADOXES DANS L'EAC ?

N. M. : L'EAC semble aujourd'hui servir toutes les utopies éducatives, même lorsqu'elles semblent relever de projets politiques contradictoires : d'un côté les projets d'EAC permettraient de sensibiliser les élèves à une forme de critique (dite « critique artiste ») du capitalisme contemporain, et de les engager dans des expériences qui s'écarteraient de l'ordinaire des rapports marchands, utilitaristes ou consuméristes. D'un autre côté, le développement de l'EAC rencontre parfaitement le projet néolibéral de formation d'un individu autonome, rompu au fonctionnement par projet, entrepreneur de lui-même et sachant exploiter ses échecs, ses velléités aussi bien que présenter son projet d'une manière attractive. L'EAC est perçue comme le réceptacle possible de l'ensemble de ces aspirations. Elle pourrait ainsi constituer ce que Michel Foucault appelait des hétérotopies, soit des « contre-espaces » qui juxtaposent « en un seul lieu réel plusieurs espaces [...] qui sont en eux-mêmes incompatibles ».

PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO

Géographie, une nouvelle aire

Les programmes 2015-2016 font entrer la géographie dans la nouvelle dimension de la problématisation du rapport à l'espace et au monde. Cette approche quasi-sociologique construite autour des concepts-thèmes « habiter », « consommer », « se déplacer » confronte les PE, privés de formation et à la culture géographique fragile, à des difficultés de mise en œuvre qui peuvent être dépassées par des démarches participatives locales.

Former à l'enseignement de la géographie relève actuellement de la gageure. Sandra Plantier, professeure agrégée de l'INSPE de Nice ne dispose « *que de 12h de cours pour préparer à l'enseignement de la PS au CM2* ». D'autant que la majorité des futurs PE « *n'a pas fait de géographie depuis le lycée* ». Sans prolongement en formation continue, « *la priorité est de déconstruire des représentations ancrées* », la **témoignage** méconnaissance de la discipline amenant souvent à « *penser que le programme n'est pas de la géographie* » et à recourir à une géographie « *à l'ancienne* » autour d'objectifs de localisation et d'étude d'espaces. « *Sans formation, les concepts « habiter », « se loger », « s'habiller » sont incompris et le programme risque de ne pas être respecté* », souligne Sandra Plantier qui insiste

également sur le rapport à l'espace lié à l'expérience en cycle 1 et sur l'importance de l'espace local vécu et des sorties scolaires en cycle 2. Autre axe privilégié, l'appropriation de « *démarches inductives comme les enquêtes ou les jeux de rôles pour sortir du rituel de l'étude de documents par questions/réponses* ». Alors que la géographie prend souvent sens dans des projets interdisciplinaires, Sandra regrette que la « *formation disciplinaire soit pensée sans temps structurel pour une réflexion pluridisciplinaire* ». Ce qui ne doit pas être un frein pour se lancer quand « *tout le programme repose sur l'espace local et rend impossible le recours à des manuels. Il faut savoir rester modeste, car même si ce cadre de travail est angoissant pour les PE, il est riche car construit avec les élèves* ».



“Nous sommes tous des êtres géographiques”

LA GÉOGRAPHIE : UNE DISCIPLINE FONDAMENTALE ?

SYLVIE JOUBLOT-FERRÉ : Dans les systèmes éducatifs francophones, la géographie est une discipline traditionnellement enseignée tout au long de la scolarité obligatoire. Mais surtout, nous sommes tous des êtres géographiques avec des pratiques spatiales quotidiennes tout au long de la vie. Il est donc fondamental d'aider les individus à mieux maîtriser le rapport à l'espace, à mieux comprendre les enjeux à propos de l'espace. La spatialité fait partie intégrante de la condition humaine. Les enjeux écologiques spécifiques à notre époque anthropocène, les menaces multiples sur notre cadre de vie, les limites des ressources planétaires dépassent la stricte condition géographique jusqu'à atteindre une dimension ontologique qui rendent plus indispensables encore l'enseignement de la géographie, la nécessité d'entretenir le goût de la terre avec les enfants. La géographie a un message, des modes de pensée, des raisonnements, des éclairages, des regards pour mieux comprendre notre place sur la terre. Il y a enfin un enjeu important de culture commune car la terre est un espace fini et partagé, ce qu'a tendance à faire oublier le pavage administratif et nationaliste.

EN QUOI DONNE-T-ELLE DES CLÉS DE COMPRÉHENSION DE L'URGENCE ÉCOLOGIQUE ?

S. J.-F. : Dans un premier temps, elle peut donner des clés de compréhension de son espace de vie quotidien. Elle permet de mieux lire, comprendre et prendre conscience de l'attachement au lieu de vie et de susciter l'expérience commune de l'espace, ce qui est très important avec de jeunes enfants. Comment habite-t-on son lieu de vie au quotidien ? Ensuite, à partir de représentations spatiales ou d'une enquête de terrain, on peut s'engager dans une perspective plus prospective. Comment imaginer l'espace autrement ? Qu'aime-

rait-on y ajouter ? Dans l'espace urbain, interroger la place du vivant, des espaces verts, du bien-être humain peut conduire du diagnostic spatial de « où on vit » à la prospective spatiale vers des pistes d'amélioration, pas forcément réalistes mais qui déclenchent la réflexion.

QUEL LIEN ENTRE ESPACE VÉCU ET ESPACE PENSÉ ?

S. J.-F. : Pour le comprendre, il faut entrer dans une réflexivité qui peut être provoquée par l'expérience spatiale directe, collective, par le fait de réfléchir à nos modes d'habiter localement, à la cohabitation avec les autres êtres vivants. Il y a plusieurs entrées pour comprendre que le cadre de vie n'est pas donné mais qu'il évolue, sous l'impact de l'humanité, devenue désormais force géologique. Pourquoi j'aime ce lieu, je m'y sens bien



© Millerand/NAJA

“La géographie permet de mieux lire, comprendre et prendre conscience de l'attachement au lieu de vie et de susciter l'expérience commune de l'espace”

et j'ai envie de le préserver ? Sachant qu'il s'agit d'une expérience sociale, cela ne se fait pas sans les autres. La sociabilité qualifie le rapport au lieu. La classe constitue donc un atout pour y réfléchir en commun. De ce point de vue, les sorties scolaires, expériences directes avec l'espace et les autres, sont importantes pour conceptualiser ce lien.

COMMENT ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE SANS ÊTRE GÉOGRAPHE ?

S. J.-F. : Nous sommes tous un peu géographes, même s'il existe un corpus conceptuel qu'il est préférable de maîtriser. En primaire, il est possible de mettre l'accent sur les liens entre les disciplines. Dans l'espace urbain proche, l'étude géographique d'un parc s'enrichit des sciences de la nature et de l'étude des saisons, de l'histoire, de la littérature, des mathématiques... Sans qu'il soit indispensable de s'engager dans une pédagogie de projet, on peut aborder une thématique de manière interdisciplinaire. La géographie de terrain peut s'appuyer sur une démarche d'enquête. À partir d'un questionnement, prospecter pour récolter des données et vérifier. Avec les jeunes enfants, cela peut prendre la forme de la description et de ses opérations inhérentes : caractériser, nommer, catégoriser... Pour tenir un carnet de bord, on peut prendre des photos, interviewer des passants, enregistrer des sons... s'engager dans une démarche polysensorielle pour appréhender l'espace à travers la vue, l'ouïe mais aussi le toucher auquel les enfants sont sensibles. Au retour en classe, le travail réflexif s'engage à partir des données collectées, qui peut conduire à un nouveau récit partagé. On peut également convoquer les représentations des élèves à partir de cartes mentales ou de schémas heuristiques comme éléments déclencheurs de l'enquête.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCK BROCK

BIO
Sylvie Joublot-Ferré, docteure en géographie (ENS Lyon), professeure agrégée et diplômée de sciences politiques, chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique de Lausanne.

L'intelligence du corps



Accompagner le développement moteur est un véritable défi pour les PE. Il faut travailler sur les représentations et les apports théoriques possibles pour comprendre comment la motricité se développe en cycle 1 et comment elle aide aux apprentissages. À l'école maternelle Les Mondoux, à Périgueux, les activités physiques et sportives sont de 50 minutes quotidiennes.

L'école maternelle Les Mondoux, située dans une zone urbaine de Périgueux (Dordogne) et comptant 80 élèves, bénéficie dans ses proches environs de la présence d'une voie verte favorisant une coopération avec les familles sur la pratique du vélo. « C'est une des activités phare de l'école », explique Laure Arroumega, enseignante dans une classe de Moyens-Grands. En plus de l'activité d'apprentissage du vélo, il faut ajouter les créations pour l'activité physique libre mais avec des vélos mis à disposition. « 80 % des enfants de moyenne section font déjà du vélo sans roulettes à quatre ans », dit-elle avec une certaine fierté. Cette réussite rejaille sur la dynamique de classe. « Je m'appuie souvent sur l'apprentissage du vélo pour les autres apprentissages », confie-t-elle. Je leur dis que c'est comme le vélo. Il y a le moment où on ne sait pas, où il faut se lancer, s'entraîner et finalement... réus-

sir à tenir en équilibre. Le vélo a renforcé l'estime de soi de nos élèves ». « J'avais effectué auparavant une recherche action dans le cadre de l'AGEEM autour du rapport au temps par la danse », affirme Laure. Cela a été « comme une révélation » sur tout ce qui pouvait passer par le corps. Alors que le temps n'est pas facile à appréhender pour de jeunes enfants, la danse a permis de « vivre et ressentir » la chronologie, la succession, la simultanéité, la durée, le rythme, la vitesse, la lenteur. Tout un lexique favorisant les acquisitions langagières. « Les progrès des enfants ont été spectaculaires », note-t-elle. Notamment avec un spectacle de 9 minutes où les enfants dansent sans intervention de l'adulte. « Il faut mesurer ce que cela représente en termes de concentration, d'écoute, de mémorisation des déplacements », insiste Laure. Autant de qualités décisives pour une scolarité réussie.

témoignage

“Une pratique, cela se pense”

EN QUOI LA MATERNELLE EST-ELLE DÉCISIVE POUR LES APPRENTISSAGES MOTEURS ?

FABRICE DELSAHUT : De nombreux travaux montrent que l'âge de 6-7 ans constitue une étape importante qui marque la fin des grandes transformations des patrons moteurs de base. Nous sommes dans la phase de la motricité fondamentale. La maternelle constitue donc, au sein du curriculum scolaire, un temps incontournable pour le développement moteur, pour la prise de conscience de soi, de son corps mais aussi de son environnement spatio-temporel et des possibilités de s'y adapter. Le cycle 1 est un moment primordial pour la construction de la motricité de base de l'enfant, pour le développement d'un « véritable vocabulaire moteur » composé d'actions motrices fondamentales relevant de la motricité globale, de la motricité fine et de l'oculomotricité. A cela s'ajoute la dissociation segmentaire, la coordination... Cette période est aussi un moment opportun pour développer ce que les Anglo-saxons nomment la « littératie physique ». Cela renvoie au fait de posséder suffisamment d'habiletés motrices, de confiance en soi et une bonne perception de ses capacités physiques pour participer pleinement à différentes activités physiques.

CETTE CAPACITÉ MOTRICE A-T-ELLE DES INCIDENCES SUR CELLE D'APPRENDRE ?

F. D. : Le développement global de l'enfant à ces âges renvoie au développement simultané, intégré, graduel et continu de tous les domaines, qu'ils soient neurologique, socio-émotionnel, langagier, cognitif et bien sûr moteur, qui le composent. De la multitude des combinaisons possible naîtra l'unicité de l'être. Mon domaine concerne celui de la motricité donc je mets l'accent sur ce qui me semble mal pensé, voire impensé et insiste sur le fait qu'il ne soit pas subor-



© Millerand/NAJA

BIO Fabrice Delsahut,

maître de conférence en STAPS

Il intervient à l'INSPE de Paris. Membre du Laboratoire sur les Vulnérabilités et l'Innovation dans le Sport (L-VIS) de l'Université Claude Bernard Lyon 1 et membre du conseil scientifique de l'AGEEM.

“Comment apprendre par le mouvement et comment apprendre en mouvement”

donné à d'autres apprentissages. Le temps scolaire de la motricité a pour vocation première de développer les acquisitions gestuelles et les automatismes qui augmenteront le potentiel de ressources de l'élève en le libérant des contraintes d'exécution. Toutefois, si la motricité est l'expression première de l'enfant, elle est aussi propédeutique à des apprentissages relevant de divers champs, qu'il s'agisse de la numératie ou de la littératie. L'éducation motrice s'accompagne d'une éducation par la motricité, à savoir comment apprendre par le mouvement et comment apprendre en mouvement. N'oublions pas que le passage de l'intelligence sensori-motrice à l'intelligence logique se joue principalement à l'école maternelle et que dans tous les domaines, les connaissances conceptuelles sont extraites de connaissances implicites, de réussites en acte.

QU'EN DIT LE PROGRAMME DE MATERNELLE ?

F. D. : Malgré le discours centré sur l'élève, les programmes d'EPS sont prioritairement construits sur l'activité et non sur les besoins de l'élève. Le législateur n'a fait que substituer des domaines aux activités. De ce fait, les enseignants cherchent une concordance directe avec les formules des programmes. Ainsi l'attendu « se déplacer avec aisance dans des environnements variés, naturels ou aménagés » se résume souvent à des parcours, plus ou moins bien pensés, plus ou moins évolutifs, mais où les notions d'équilibration, d'appuis podaux, de prise d'information, sont ignorées dans leurs conceptions biomécanique et proprioceptive. L'action « faire » prime, comme le geste technique sportif primera dans les cycles à venir. Pas de « pourquoi » et encore moins de « pour quoi ». Il faut certainement voir dans ce dernier constat un déficit de connaissances, donc de formation initiale, quant aux aptitudes perceptivo-motrices à développer et aux pédagogies d'apprentissage spécifiques à adopter lorsque l'on travaille avec des enfants de cet âge.

QUE FAUDRAIT-IL AMÉLIORER ?

F. D. : L'obligation scolaire à 3 ans renforce la place importante que tient l'école maternelle dans notre système éducatif et nous oblige à penser le corps, ses fonctions, ses attributs sur les lieux d'éducation et de formation. Une pratique, cela se pense ! Et cela passe en premier lieu par une sensibilisation des enseignants aux enjeux sensori-moteurs à ces âges et par des connaissances théoriques et pédagogiques qu'ils n'ont pas toujours. Ils ne doivent pas penser en termes d'activités possibles, les moyens, mais partir plutôt d'une logique de fonctionnement enfantine inhérente au développement psychomoteur et sociocognitif, les besoins, dans un but de structuration des apprentissages moteurs. Si l'on veut rendre une certaine dignité aux PE, il faut que l'on reconnaisse et respecte leur savoir et leur faire. Mais, comme le souligne Viviane Bouysse, c'est aussi et surtout « encourager ce savoir et ce faire et cela porte un nom : former » !

PROPOS RECUEILLIS PAR JEAN-PHILIPPE GADIER

Quand l'école fait société

Bousculée par la sociologie, éclairant les processus de reproduction scolaire des inégalités sociales, l'école a longtemps fermé ses portes aux connaissances produites par les héritiers de Bourdieu. Pourtant, l'enquête sociologique donne sens à de nombreuses compétences scolaires, tandis que l'enseignement moral et civique intègre les savoirs issus des sciences sociales.

Pour Léo Lecardonnel, PE et formateur à l'INSPE de Paris*, il ne fait aucun doute que « *l'école n'est pas hermétique aux questions de société et que les enfants y sont sensibles, très jeunes* ». La sociologie « *permet de dépasser toute forme de militantisme pour traiter les faits sociaux, avec objectivité et d'initier les enfants à une méthode pour découvrir et comprendre le monde* ». Même si elle n'est pas une discipline de l'école, « *elle fait travailler des compétences tirées des programmes : vérifier l'information, dialoguer, émettre des hypothèses, savoir lire et produire un graphique, récolter des données, les analyser...* ». Pour autant, ce travail ne se fait pas à vide « *mais avec un matériau qui donne à penser, qui donne des clés sur le monde* ». Par



©Millerand/NAJA

reportage

exemple, pour aborder la problématique de l'espérance de vie, « *on calcule une moyenne mais toujours pour en obtenir une compréhension du monde* ». Ce faisant, les élèves accèdent au regard du sociologue qui appréhende la société sous le prisme de faits sociaux, y compris « *en donnant à voir comment il est évolutif* ». Après « *avoir confronté les élèves à des statistiques, en les amenant à se poser des questions, à formuler des hypothèses et en*

les confrontant à des enquêtes sociologiques, les élèves sont placés à leur tour en position de produire des données, traitées à l'échelle de l'école ou d'une classe. » De quoi faire entrer les élèves dans une nouvelle dimension des savoirs mais sans décontenancer les PE car la démarche est « *très classique avec une étude de documents mise en commun et une synthèse écrite collective* ».

*Co-auteur avec Benoît Falaize et Géréme Truc de « *Apprendre aux élèves à décrypter la société* » (Retz, 2022).

“Comprendre sans juger”

POURQUOI ENSEIGNER LA SOCIOLOGIE À L'ÉCOLE ?

GÉRÔME TRUC : Il y a une dizaine d'années, Bernard Lahire plaidait déjà pour un enseignement précoce des sciences sociales, dès l'école primaire. Les savoirs qui en sont issus, fruits d'une démarche scientifique, sont essentiels à tous les citoyens et il n'y a donc pas de raison que l'école ne s'appuie pas dessus. Pour certains « pères fondateurs » de la sociologie, comme Émile Durkheim, c'est même l'une des finalités de cette science depuis sa création. Les savoirs produits par les sciences sociales apparaissent, en effet, de « premières nécessités » pour vivre dans les sociétés d'aujourd'hui. Quel que soit son niveau d'étude, tout le monde est confronté aux questions des différences culturelles, de la cohésion sociale, du comment vivre ensemble tout en étant différent, à une échelle parfois très locale.

QUELLES QUESTIONS DE SOCIÉTÉ IMPACTENT L'ÉCOLE ET LES ÉLÈVES ?

G. T. : Il y en a beaucoup ! Mais, on peut retenir deux exemples récents qui me semblent assez parlants. Les attaques terroristes d'abord : ce sont typiquement des événements qu'on voudrait garder en dehors de l'école, mais dont les élèves peuvent avoir pourtant besoin de parler. Et la pandémie de Covid-19, qui, elle aussi, est venue faire irruption et bousculer les pratiques pédagogiques. Elle a amené les enfants à s'interroger sur des vécus différents, « chez moi, chez toi, comment c'était quand on était confiné », ceux qui ont un jardin, d'autres qui n'en ont pas, ceux qui ont une maison ou un petit appartement... On se retrouve alors vite face au problème des inégalités de santé : « Est-on tous égaux face aux maladies ? ». Les attentats, eux, mettent en jeu la cohésion sociale : pourquoi a-t-on eu besoin de se rassembler en réaction à ces attaques ? Qu'est-ce que cela dit des socié-

tés dans lesquelles on vit ? L'idée, en proposant une méthode pour affronter ces questions en classe, est tout simplement d'essayer d'aider les élèves à faire sens de ce qui se passe dans la société dans laquelle ils vivent.

COMMENT LA SOCIOLOGIE PERMET-ELLE D'ABORDER DES SUJETS SENSIBLES ?

G. T. : Le maître-mot, c'est objectivation. Sur la plupart des sujets de société, tout le monde a un avis, en tant que citoyen. Cet avis subjectif est lié à notre trajectoire et notre position sociale. Pour pouvoir prendre du recul, comprendre d'où viennent les avis de chacun et se mettre à la place d'un camarade de classe qui a un autre point de vue, sans tomber dans ces chocs de positions irréciliables qui mettent à mal la cohé-

©Millerand/NAJA



“La sociologie n'a pas simplement à offrir des connaissances toutes faites, mais aussi des outils pour en produire par soi-même”

sion d'une classe comme de la société en général, la sociologie propose une démarche scientifique. On enquête, on pose des questions, on prend le temps d'observer avec une grille d'analyse, de mener des entretiens... C'est comme ça qu'on peut atteindre un savoir plus objectif sur la société. La sociologie n'a pas simplement à offrir des connaissances toutes faites, mais aussi des outils pour en produire par soi-même. Les transposer à l'école est une façon d'apprendre aux élèves à comprendre sans juger ou du moins à comprendre avant de juger.

QUELS APPORTS SPÉCIFIQUES POUR LES ÉLÈVES ?

G. T. : L'enjeu est à la fois de répondre à des questions qu'ils se posent et de les aider à se décentrer. Autrement dit, partir de choses qui les concernent ou les préoccupent, comme les vacances, les attentats ou la pandémie, puis leur donner de la matière pour prendre du recul sur leur point de vue, avec l'idée de revenir à eux in fine. C'est un cheminement : se décentrer pour voir les choses de manière plus globale afin de pouvoir au final se replacer soi-même dans un grand ensemble. Cela développe la capacité à se mettre à la place des autres, et en même temps, aide chaque élève à mieux s'affirmer dans une société complexe sans pour autant que cela passe par un écrasement de l'autre. En objectivant les choses, les élèves comprennent que dans ce grand ensemble social, il y a d'autres manières de voir, de faire et de vivre, qui valent tout autant que les leurs et qu'on peut tout à fait vivre ensemble, différents mais égaux. Les savoirs issus des sciences sociales sont émancipateurs au sens où, dans une société complexe, ils aident à faire face à pas mal de difficultés et à se frayer un chemin. Et donc plus tôt on y est initié, mieux c'est.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCK BROCK

BIO
Gérôme Truc,
agrégé de sciences économiques et sociales, docteur en sociologie, chargé de recherche au CNRS.

Assurer une

formation

initiale et continue
de qualité et permettre

le travail

en équipe

RESPECT!!!

Du respect pour
l'école publique



Apprendre à écrire, un défi démocratique

Alors que les enfants du 21^e siècle découvrent le monde à travers les technologies numériques, les réseaux sociaux peuvent les enfermer dans une forme d'écrit instantanée, sans filtre ni dis-

tance. Une production d'écrits maîtrisée, dans ce qu'elle a d'exigeant, permet de structurer sa pensée, s'approprier les savoirs, s'émanciper...



Pour sortir des formes traditionnelles d'enseignement de l'écriture, dès les plus jeunes classes, des PE explorent de nouvelles formes d'apprentissage, notamment l'écriture « essayée », « approchée » ou « tâtonnée ». Pour le chercheur en sciences du langage Jacques David, cette voie « permet d'affiner le travail de mémorisation, d'accroître le lexique écrit qui sera ensuite mobilisé dans la production écrite ». De son côté, Célia Gonzalez, PE de maternelle à Bordeaux, estime que « cette démarche aide les élèves à comprendre qu'il y a des règles, qu'écrire ce n'est pas dessiner, qu'il faut des lettres pour transcrire les sons qui composent un mot, qu'on écrit pour être lu ». Marcelin Hamon, conseiller pédagogique dans l'Eure, le confirme : « Les échanges, le fait de réfléchir ensemble sur l'écrit, tout ça enlève un frein pour se lancer ».

Si les pratiques habituelles de production d'écrit à l'école sont souvent chronophages, une conception renouvelée de cet enseignement est possible mais nécessite une formation. Pour Danielle Alexandre, chercheuse en sciences de l'éducation, les « pratiques faisables, dédramatisées, insérées dans le travail quotidien », permettent aux élèves d'appréhender le monde dans sa complexité. « Si l'école ne remplit pas suffisamment ce rôle, il ne restera bientôt plus qu'une élite qui maîtrisera vraiment l'écrit à l'opposé d'un idéal républicain », souligne-t-elle.

Écrire, verbaliser, expliciter



©Millerand/NAJA

Dans l'école maternelle Carle Vernet à Bordeaux (Gironde), l'équipe enseignante fait le choix de pratiquer l'écriture tâtonnée dès la petite section.

« Est-ce que tu te souviens des mots que tu as essayé d'écrire ? », demande Célia Gonzalez, directrice et maîtresse de petite et grande section à l'école maternelle Carle Vernet à Bordeaux (Gironde). Installés en petits groupes, les élèves de grande section feuilletent leur cahier d'écriture tâtonnée, un outil qui les suit depuis la petite section. « Adam, chez les petits, tu as essayé d'écrire les mots MAMAN, PAPA, lui dit la maîtresse. C'était déjà très bien car tu avais compris que pour écrire il faut des lettres ». Entrer dans l'écrit dès le plus jeune âge et régulièrement est un objectif partagé par toute l'équipe de cette école au public REP. Mesurer les progrès, respecter le rythme de chaque enfant, rendre explicite les apprentissages est ce qui guide ces enseignantes. Ce matin, Clara, élève de grande section, doit écrire le mot SAFARI. Elle réfléchit, se concentre

et se lance. La maîtresse lui demande d'expliquer sa démarche. « J'ai mis un S, un A, un F, un A, après un R et puis un I », répond Clara. Mais cela ne suffit pas, l'enseignante demande de justifier ses choix. « Parce que j'ai entendu ssss, a, ffff, a, rrrr, i ». Clara a bien compris le principe alphabétique. Aïtem, lui, doit écrire PAPI et écrit PIZI. Là encore Célia félicite : « C'est bien tu as trouvé les lettres "p" et "i" qui sont effectivement dans le mot PAPI ». Si, au départ, les élèves peuvent être déroutés, très vite, ils se prennent au jeu. « Cette démarche aide les élèves à entrer dans le principe alphabétique, à comprendre qu'il y a des règles, qu'écrire ce n'est pas dessiner, qu'il faut des lettres pour transcrire les sons qui composent un mot, qu'on écrit pour être lu, explique Célia. C'est aussi un levier pour l'apprentissage de la lecture ».

reportage

INTERVIEW

“Clarifier les difficultés pour pouvoir les dépasser”

QUE RÉVÈLENT LES ESSAIS D'ÉCRITURE DES JEUNES ÉLÈVES EN CLASSE ?

JACQUES DAVID : Les écritures essayées ou approchées révèlent deux grandes composantes importantes : le rapport du mot à l'oral, tel qu'il doit s'écrire et la maîtrise de la syntaxe et du sémantisme des textes. Elle rend compte des procédures cognitives des élèves, que ce soit en perception, pour l'identification, la configuration de lettres, la longueur des mots ou encore dans l'organisation interne de ces mots. Mais dans une classe, il existe une extrême hétérogénéité. Durant le cursus scolaire primaire, voire jusqu'au collège, certains élèves n'arrivent pas à mettre en œuvre ces procédures liées au principe alphabétique, aux lettres muettes, aux différentes graphies d'un son, aux mots comportant des consonnes doubles, et plus encore aux multiples formes écrites des verbes. Ils peuvent réussir à mettre en place ces procédures lors d'exercices ponctuels comme la dictée, mais n'arrivent pas toujours à les mobiliser ou les transférer lorsqu'ils sont en situation de production écrite autonome.

QUELS SONT LES SAVOIRS ORTHOGRAPHIQUES CONSTRUITS ?

J. D. : Quand les élèves ont affaire à une orthographe transparente où les relations entre les sons et les lettres sont régulières, par exemple en espagnol, ils éprouvent moins de difficultés pour comprendre le principe alphabétique et pour apprendre à lire et écrire. L'orthographe grammaticale française pèse, en revanche, beaucoup sur les apprentissages. Elle nécessite de marquer le genre, le nombre, d'accorder les verbes avec les personnes. Toutes ces règles obligent l'ajout de marques majoritairement sans correspondance à l'oral, et sont de surcroît redondantes et hétérogènes. En lecture, les problèmes sont moins prégnants. Il faut neuf mois en moyenne, pour que les problèmes

orthographiques soient réglés, mais il faut souvent dix fois plus de temps pour parvenir à les résoudre en situation d'écriture. Les ateliers d'écriture « approchée » permettent de résoudre très tôt les problèmes fondamentaux et de résoudre ces problèmes aussi complexes qu'abstraits.

QUEL IMPACT SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE ?

J. D. : Pour beaucoup d'élèves, la production écrite permet de mieux saisir et analyser les problèmes d'orthographe, avec un effet en retour sur la lecture et la compréhension des textes. L'orthographe ainsi approchée permet d'affiner le travail de mémorisation, d'accroître le lexique écrit qui sera ensuite mobilisé dans la production écrite. Les élèves parviennent à découvrir, construire et mettre en œuvre des procédures qui sont longues à bâtir. L'écriture permet pourtant de clarifier les difficultés afin de les dépasser, elle



“Les élèves acquièrent des compétences orthographiques surtout lors de la réécriture”

apparaît plus concrète. Les élèves peuvent y revenir, échanger, justifier leurs choix. Contrairement aux idées reçues, lire beaucoup a peu d'effet sur l'orthographe. La lecture agit à d'autres niveaux : la compréhension, les relations sémantiques, la maîtrise de structures syntaxiques complexes, l'augmentation des vocabulaires. Mémoriser des listes de mots ne sert donc pas à grand-chose. Seuls les bons élèves en tirent profit, les élèves en difficulté peu ou pas. Mieux vaut donc utiliser les mots en situation d'écriture pour rendre explicite le travail.

QUELS DISPOSITIFS METTRE EN ŒUVRE EN CLASSE ?

J. D. : Des ateliers d'écriture où les élèves écrivent à partir de consignes, de supports différents : journaux scolaires, correspondance, blogs, suite de textes... Les élèves acquièrent des compétences orthographiques surtout lors de la réécriture et améliorent alors sensiblement leurs textes : contenu sémantique, choix du vocabulaire, syntaxe et orthographe. Le travail de retour sur le texte – ou brouillon – peut se faire individuellement, en petit groupe ou en groupe classe. Il permet de réajuster, de comprendre les essais, bien évidemment avec le guidage et l'étayage de l'enseignant. Ces temps de réécriture mobilisent les élèves dans des activités métalinguistiques et leur intérêt est accru si les textes sont lus par d'autres, afin d'être compris par tous. De nombreux travaux de recherche montrent aujourd'hui la nécessité de réaliser ce travail de réécriture en classe. Écrire et réécrire très tôt, souvent dès la grande section, et tout au long de la scolarité, permet de résoudre les difficultés et de mieux maîtriser tous les apprentissages langagiers liés à l'écrit.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

BIO
Jacques David,
maître de conférences en sciences du langage et en didactique du français à CY Cergy Paris Université et à l'INSPE de Versailles. Il a conduit plusieurs recherches en linguistique de l'écrit et étudie l'acquisition de l'écriture chez les élèves et les étudiants.

Écrire, écrire, écrire !

Écrire à l'école est un défi qui dépasse le simple fait de produire de l'écrit. Écrire pour penser, pour avoir accès à la complexité du monde en adoptant différents points de vue, pour s'appropriier les savoirs... tels sont les enjeux d'une pratique renouvelée de l'écrit qui vise l'autonomie et l'émancipation de l'ensemble des élèves.

Fort de son expérience d'enseignant de cycle 3 particulièrement engagé dans le développement de l'écrit à l'école, Marcelin Hamon accompagne désormais les enseignant-es de sa circonscription de Pont-Audemer dans l'Eure en tant que conseiller pédagogique encadrant les constellations. Formé au contact de Dominique Bucheton, professeur d'université honoraire à Montpellier, il parle avec enthousiasme de son métier auprès d'élèves quelquefois rétifs à l'idée d'écrire. « *Quand j'étais enseignant, je travaillais à faire de l'écrit quelque chose de banal, inséré dans le quotidien de la classe, confie-t-il. On prenait des notes, on faisait des listes, les élèves échangeaient leurs écrits et y prenaient beaucoup de plaisir, même*

quand ils et elles étaient en difficulté... Les échanges, le fait de réfléchir ensemble sur l'écrit, tout ça enlève un frein pour se lancer ». « *Le fait d'écrire souvent et dans des disciplines plus inhabituelles permet de passer par-dessus les préjugés qui veulent que l'écrit c'est difficile, qu'il faut respecter des règles, qu'il faut construire des phrases, voire des textes... en bref, que c'est lourd et pénible* », poursuit-il. Si des freins existent du côté des élèves, les PE perçoivent aussi l'activité d'écriture à l'école comme complexe et chronophage avec des difficultés comme la correction et la définition des critères d'évaluation. Marcelin Hamon reste attentif aux besoins des enseignant-es en formation et base ses interventions sur le lien entre la pratique en classe et les travaux de recherche sur lesquels il s'appuie pour construire une culture commune. Le travail est basé sur le partage d'expériences mais exclut toute dimension normative. À vos crayons !



INTERVIEW

“Avec l’écrit, je produis une pensée aboutie”

EN QUOI ÉCRIRE À L’ÉCOLE RELÈVE DE L’URGENCE DÉMOCRATIQUE ?

DANIELLE ALEXANDRE : On assiste dans la société à une accélération de l’évolution des modes d’expression écrite. Les réseaux sociaux sont envahis de formes d’écrits bruts, sans filtre et sans distance, centrés sur le ressenti émotionnel. Ces lieux d’expression sont désertés par ceux qui développent une pensée critique et argumentée et dont la voix est de plus en plus inaudible. L’école devient le seul lieu où l’on peut développer une pensée exigeante dans un cadre sécurisé. Or les pratiques mises en œuvre à l’école restent dominées par un modèle que j’oserais qualifier d’archaïque, le modèle de la rédaction avec peu, voire pas du tout, de place pour des écrits à visée réflexive. Globalement, les activités d’écriture sont trop rares, conçues comme un travail chronophage souvent mal vécu qui demande énormément d’investissement aux élèves comme aux enseignants. L’idée est de développer, à l’opposé, des pratiques faisables, dédramatisées, insérées dans le travail quotidien, permettant aux élèves d’appréhender le monde dans sa complexité. Si l’école ne remplit pas suffisamment ce rôle, il ne restera bientôt plus qu’une élite qui maîtrisera vraiment l’écrit à l’opposé d’un idéal républicain. Tout ce travail relève donc de l’exigence démocratique.

QUEL LIEN FAITES-VOUS ENTRE L’ÉCRITURE DE TEXTES ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE ?

D. A. : Une idée tenace contre laquelle je m’élève est que cette préoccupation ne concerne pas l’école primaire. J’insiste, les enfants pensent et ils pensent dès le cycle 1. À l’oral, je peux ne pas terminer mes phrases, jeter des bribes de pensée, revenir dessus... Avec l’écrit, je produis une pensée aboutie et ce travail-là, on ne le fait nulle part ailleurs. Vigotsky en 1932 dans « *Langage et pensée* » l’avait déjà bien montré : quand je suis dans

l’appréhension directe du monde, je saisis toutes sortes d’informations, des flashes de pensée se télescopent où ordre et hiérarchie sont aléatoires. Lorsque je les mets par écrit, j’entre dans un modèle linéaire, celui de la phrase avec une obligation de mise en ordre, de mise en cohérence linguistique qui sont redoutablement exigeants. Pour faire évoluer les écrits, on aura besoin de l’oral mais l’écrit reste l’outil le plus puissant pour organiser sa pensée et donc comprendre le monde.

QUELLE PLACE DONNER À L’ÉCRITURE DANS L’ENSEMBLE DES APPRENTISSAGES ?

D. A. : C’est d’abord favoriser l’écriture dans toutes les disciplines ou activités et dans le travail quotidien de la classe. On va écrire pour organiser sa pensée, s’approprier véritablement les savoirs. On apprend aussi à adopter consciemment des points de vue différents pour se préparer aux approches disciplinaires rigoureuses attendues dans le secondaire. Chaque discipline a des formes d’écriture spécifiques qui sont rarement explicitées. Le plus souvent, les élèves doivent découvrir seuls comment on écrit l’his-

“Si l’école ne remplit pas suffisamment ce rôle, il ne restera bientôt plus qu’une élite qui maîtrisera vraiment l’écrit à l’opposé d’un idéal républicain”



©Millerand/NAJA

BIO
Danielle Alexandre, agrégée de lettres modernes, a toujours conjugué la pratique effective du métier d’enseignant (de la maternelle à l’université) et la confrontation aux travaux de recherche en sciences de l’éducation. Elle s’est particulièrement intéressée aux exigences de l’écriture dans toutes les disciplines.

toire, la biologie ou plus tard la philo. Quand on fait des maths, on écrit maths même à l’école primaire et on doit savoir qu’on écrit maths. Chaque logique disciplinaire est très forte et seule la variation des approches va permettre de devenir un individu capable d’appréhender le monde selon plusieurs facettes, d’identifier le point de vue de celui qui s’exprime et ne pas croire sans distance n’importe quel gourou ou influenceur.

QUELLES PISTES PROPOSEZ-VOUS POUR AIDER LES PE À ENSEIGNER L’ÉCRITURE À L’ÉCOLE ?

D. A. : Il faut dédramatiser les activités d’écriture et rassurer les enseignants. Arrêtons de penser qu’il faut être un spécialiste de la linguistique et du français pour faire progresser les élèves. La première piste est quantitative : il faut faire écrire les élèves très souvent. On se libère du modèle de la rédaction pour proposer des temps d’écriture qui s’insèrent dans toutes les activités de la classe et qui sont gérables. Cela implique qu’il faut s’appuyer sur le collectif de la classe, sortir du scénario individualiste de la pratique d’écriture solitaire soumis au seul regard des professeurs. L’écriture conçue ainsi ne passe plus exclusivement par l’enseignant expert qui supervise tous les écrits. Cela ne signifie pas qu’on écrit tout et n’importe quoi mais on passe par une régulation par les pairs. Dans ce scénario, le collectif de pairs se forme en travaillant les écrits des autres. Et pour les enseignants, il faut absolument des espaces où eux aussi peuvent réfléchir ensemble entre pairs.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAUDE GAUTHERON



Maternelle : l'école où l'enfant apprend à devenir élève

Régulièrement remise en cause par des ministres qui veulent anticiper l'entrée des élèves dans les apprentissages de l'élémentaire, la maternelle a un rôle primordial à jouer dans la capacité de l'enfant à maîtriser les savoirs, notamment langagiers, qui vont lui permettre de devenir élève. Brûler les étapes pénalise les enfants les plus éloignés de la culture scolaire.

Malgré les velléités répétées des ministres successifs de primariser l'école maternelle, chercheurs, mouvements pédagogiques, associations professionnelles, PE, parents d'élèves... ne cessent d'affirmer son rôle spécifique. La maternelle, ce n'est pas le CP, ni même son antichambre. Le SNUipp-FSU, qui avait salué le programme de 2015 actant la

spécificité du cycle 1, ne cesse de le marteler. En 2021, dans sa tentative de refondre ce programme plébiscité par la profession, Jean-Michel Blanquer avait trouvé le syndicat sur sa route, se heurtant à un mur l'ayant obligé à reculer sur certains aspects. Les titres des publications régulières du SNUipp-FSU sur cette « petite école qui a tout d'une grande » sont suffisamment explicites : « L'école première », « Une école singulière », « À la maternelle on apprend ». Mais au fait, qu'apprend-on à la maternelle et en quoi est-ce fondamental ? Cette école, qui se doit d'être accueillante, bienveillante et exigeante est le lieu où l'enfant acquiert progressivement et à son rythme le statut d'élève. Il devient élève d'abord en apprenant à maîtriser le langage sans lequel il n'y a pas d'apprentissage possible. Le langage est aussi le premier levier pour réduire les inégalités scolaires engendrées par les inégalités sociales. Tous les enfants n'arrivent pas à l'école avec



©Millierand/NAJA

le même capital langagier, ceux des familles populaires étant bien souvent plus éloignés des pratiques langagières scolaires que ceux issus de milieux plus aisés ou à capital culturel élevé. À ce titre, la scolarisation des moins de 3 ans dans des conditions appropriées ne peut être que bénéfique. Mais elle recule (lire page 37).

L'enfant apprend à devenir élève et les parents, eux, à devenir parents d'élèves. La maternelle est l'école où ces derniers peuvent passer la porte d'entrée, aller jusque dans la classe, échanger avec la maîtresse et toucher du doigt les activités scolaires de leurs enfants. Des études ont montré combien l'enfant est beaucoup plus disponible à l'école quand ses parents comprennent bien les enjeux de l'éducation scolaire. Beaucoup de choses se jouent durant ces trois courtes années de PS, MS et GS. Le SNUipp-FSU vient de consacrer un numéro spécial à cette école... à lire pour mieux comprendre. (lire page 37)

CE QUE VEUT LE SNUIPP-FSU

L'école maternelle doit conserver une feuille de route ambitieuse en respectant le rythme du jeune enfant. Cela passe par une amélioration des conditions d'accueil (espaces adaptés, mobilier...) et d'apprentissage avec notamment une baisse des effectifs partout dans toutes les classes, de la formation spécifique pour les enseignantes et enseignants sur temps face aux élèves dans le cadre des programmes et en lien avec leurs demandes. Cela nécessite également de développer la relation aux familles et de favoriser la collaboration avec les Atsem qui doivent être qualifiées et formées et exercer à temps-plein pour toutes les classes accueillant des élèves de cycle 1. Les familles doivent pouvoir accéder à des dispositifs spécifiques « moins de 3 ans » sur l'ensemble du territoire. L'intervention de personnels RASED complet, d'UPE2A, de « Plus de maîtres que de classes » doit se développer en maternelle, tout comme le temps institutionnel pour rencontrer les partenaires (familles, PMI, ASE...).

REPORTAGE

Le lexique au service du langage

Alors que les instructions du ministre insistent sur l'apprentissage du vocabulaire et moins sur celui des situations de compréhension et de communication, à Évreux (Eure), l'équipe de Romain Rolland travaille un lexique qui fait sens pour les élèves.

À l'école maternelle Romain Rolland d'Évreux (Eure), l'apprentissage du langage est au cœur des préoccupations. Et il y a de quoi. Dans cette école installée au cœur de la cité, lorsque les élèves arrivent en petite section, le vocabulaire en langue française est souvent pauvre. « Nous sommes en REP+ et avons un foyer pour migrants, primo-arrivants, tout près », explique Françoise Horlaville, directrice de l'école et enseignante en PS, « il y a donc chez nous un véritable enjeu d'apprentissage sur ce sujet, de mise en place de séquences systématiques sur un lexique plus ou moins commun aux classes de l'école ». Dès la petite section, les PE enseignent donc à leurs élèves le vocabulaire lié à la vie de l'école (un cahier, un crayon...), de la maison (vaisselle, légumes, fruits, vêtements...) mais aussi en l'élargissant pour leur permettant de s'ouvrir au monde. Cependant, « ces séances systématiques ne

suffisent pas » prévient la directrice, « nos élèves rencontrent des difficultés dans l'acquisition du langage. Il y a un réel enjeu à mettre en place des séances de communication pour réinvestir le lexique sur lequel on a travaillé. Ce n'est pas juste apprendre des mots, c'est savoir dire avec des mots que l'on possède ».

Lors d'ateliers dirigés, Françoise Horlaville affiche plusieurs photos de situation vécues dans la classe. Les élèves doivent deviner celles qu'elle évoque à partir de la description qu'elle en fait, une sorte de jeu de devinette dont les petits raffolent. « On sait qu'ils doivent vivre différentes situations pour s'approprier un lexique et être capable de s'exprimer, indique l'enseignante. Hélas, ce n'est pas parce que l'on fait une séance que les élèves seront capables de réinvestir le vocabulaire. On essaie de trouver régulièrement des situations authentiques d'expression mais on ne le fait jamais assez ».

Accéder aux univers artistiques

À la maternelle, l'enseignement artistique s'inscrit d'abord dans des expériences qui font appel au sensoriel, au sensible, tout en mobilisant des compétences transversales, notamment langagières. Il constitue aussi le premier pas vers l'acquisition d'une culture artistique qui participe à la construction d'une représentation du monde. La visite au musée peut s'inscrire dans un continuum donnant du sens aux apprentissages.

Comme le rappelle le site Éduscol, le domaine des activités artistiques se réfère aux arts du visuel (peinture, sculpture, dessin, photographie, cinéma, bande dessinée, arts graphiques, arts numériques), aux arts du son (chansons, musiques instrumentales et vocales) et aux arts du spectacle vivant (danse, théâtre, arts du cirque, marionnettes, etc.). En ce sens, *« l'école maternelle joue un rôle décisif pour l'accès de tous les enfants à ces univers artistiques ; elle constitue la première étape du parcours d'éducation artistique et culturelle que chacun accomplit durant ses scolarités primaire et secondaire et qui vise l'acquisition d'une culture artistique personnelle, fondée sur des repères communs »*.

L'enseignement artistique à l'école maternelle permet à l'enfant de percevoir autrement le monde qui l'entoure, d'y

participer et d'y prendre sa place. Les activités artistiques par les expériences sensorielles qu'elles font vivre, les encouragent à utiliser leurs sens pour ressentir et éprouver les sensations, des émotions, des sentiments.

Écouter, toucher, façonner, danser, mimer... amène les enfants à entrer dans le monde sensoriel, sensible et symbolique. Ces activités ouvrent la possibilité d'autres formes d'expression et constituent un support au langage : s'exprimer sur ce que l'on fait, nommer, décrire, expliquer, se questionner, utiliser différents lexiques permet à l'élève de construire sa pensée. Souvent mis en place sous forme de tâtonnements, ces enseignements enrichissent l'imagination. Créer, ça s'apprend aussi. Entrer dans la culture artistique permet de prendre une place dans la société et d'agir.



INTERVIEW

“Sortir de sa classe prolonge ce qu’on y apprend”

EN QUOI LE LANGAGE PERMET-IL DE S’APPROPRIER LA CULTURE ?

ANA DIAS-CHIARUTTINI : On peut prendre la question dans les deux sens. La culture permet aussi de s'approprier le langage, le langage est un acte culturel. Il permet de nommer les objets, de mettre des mots sur des expériences culturelles, d'exprimer les émotions. Les élèves en allant au musée découvrent des œuvres qui les font rire ou qui les rendent tristes. En développant le langage sur ces émotions, on développe sa propre culture. En maternelle, donner les mots pour dire cette expérience et les faire manipuler par les enfants est nécessaire. Revenir sur ce qui a été ressenti, vécu, permet que les mots ne soient pas oubliés. L'enfant découvre que les mots appris lors d'une visite dans un musée servent aussi dans le quotidien d'une autre manière. Le terme « ovale » utilisé pour décrire un visage dans un portrait de Modigliani s'utilise à d'autres moments mais de manière différente. L'ovale de Modigliani, ce n'est pas l'ovale de l'horloge de la classe.

QUEL EST L'ENJEU POUR LES ENFANTS ÉLOIGNÉS DE LA CULTURE SCOLAIRE ?

A. D.-C. : Le musée peut être éloigné de certaines familles géographiquement ou culturellement. L'un des leviers possibles consiste à associer les parents aux visites. Ils peuvent aller au musée avant la visite de classe ou y retourner ensuite avec leurs enfants. Quand ceux-ci ont déjà fait la visite avec l'école, ils peuvent devenir des médiateurs en mettant des mots sur ce qu'ils vont voir. C'est bénéfique pour eux car cela leur permet d'intégrer ces mots dans leur « encyclopédie », dans leur bagage. L'enjeu consiste à ce que les familles s'autorisent à y retourner plus tard, à se sen-



©MillerandNAJA

“L'enfant découvre que les mots appris lors d'une visite dans un musée servent aussi dans le quotidien d'une autre manière”

tir légitimes pour y aller. Pour cela, une seule visite ne sert pas à grand-chose. Il en faut plusieurs en pensant le lien avec l'environnement de l'enfant, sa famille. Cette démarche permet alors que le musée qui fait parfois un peu peur, devienne un lieu accessible à tous.

QUEL LIEN ENTRE LA CULTURE ET LES SAVOIRS SCOLAIRES ?

A. D.-C. : Cette séparation entre savoirs scolaires et savoirs culturels interroge. Mettre une étiquette sur des savoirs qui seraient fondamentaux induit que d'autres ne le seraient pas. L'école n'est pas là pour les cloisonner. Il y a des programmes nationaux et c'est important car ils donnent une sorte de culture commune à partager. Mais, il faut inter-

BIO

Ana Dias-Chiaruttini,

professeure des universités en sciences de l'éducation à l'Université Côte d'Azur directrice de l'unité de recherche LINE – Laboratoire d'innovation et numérique pour l'éducation.

roger le contenu de cette culture, bien la redéfinir. Aller au musée, accéder à la culture, c'est aussi fondamental. Cela permet de donner sens aux apprentissages scolaires mobilisés dans ce nouveau cadre culturel. Sortir de sa classe prolonge ce

qu'on y apprend. Les expositions peuvent aussi se faire dans l'école en travaillant les codes spécifiques : quoi afficher, comment ? Des musées éphémères peuvent être créés avec les travaux réalisés en classe et en invitant les parents à venir les découvrir.

COMMENT PRÉPARER LES VISITES AU MUSÉE ?

A. D.-C. : Les PE déclarent souvent ne pas vouloir préparer la visite. S'ils vont avant dans le musée, c'est plutôt une visite « technique » pour s'approprier les lieux, repérer les toilettes, les jardins où aller goûter ensuite. Mais ils préfèrent découvrir les œuvres avec les élèves et laisser la surprise aux enfants. Pourtant, quand on les interroge, les enfants souhaitent en parler avant la visite et savoir ce qu'ils vont voir. Les PE imaginent que l'œuvre va se révéler par elle-même quand l'enfant sera devant alors que souvent, intimidé par le lieu, il ne sait où regarder et peut passer à côté des œuvres. Une visite se prépare. C'est nécessaire pour que les élèves puissent comprendre les règles spécifiques des lieux, mais aussi pour leur permettre de devenir spectateurs de ce qui s'y joue et avoir un regard aguerris. Pour cela, le PE peut donner des indices, montrer certaines des œuvres avant. Cela rend la sortie attractive. De même, les enseignants ne se sentent souvent pas légitimes pour intervenir pendant la visite. Pourtant, ils font un travail remarquable de lien avec les travaux déjà menés en classe. Ils relèvent souvent les œuvres qui captivent les enfants pendant la visite pour mieux les reprendre ensuite en classe. Il faut qu'ils se fassent confiance.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAIRE BORDACHAR

Une équipe investie sur tous les fronts

C'est toujours avec autant de plaisir, d'énergie et de bonne humeur que l'équipe du SNUipp-FSU Pyrénées Orientales (66) participe, depuis onze ans, à l'organisation de l'Université d'automne. « *C'est un moment sympathique pour la section. En dehors des personnes déchargées, cela permet de faire venir les personnes du conseil syndical pour un rendez-vous festif* », explique Jean-François Nogues, co-secrétaire départemental. « *Même si c'est prenant pour la section, c'est un événement que nous n'avons pas envie de loupier* », ajoute Audrey Corrège, également co-secrétaire. Et de l'énergie, il en faut en cette fin de période pour réaliser les multiples tâches qui leur sont confiées : récupérer les stagiaires, les intervenantes et intervenants à la gare de Narbonne, Leucate La Franqui ou à l'aéroport, organiser les apéritifs de fin de journée, la traditionnelle soirée festive et vendre des produits locaux. Pour la première année, une tombola est organisée pour faire gagner différents lots : vin, gourdes, objets en lien avec les élections professionnelles, quelques produits

régionaux. L'idée était d'avoir un nouvel événement sympathique. Mais le comptoir du bar reste « *le centre névralgique de l'Université d'automne* » où tout le monde se retrouve pour échanger entre stagiaires, avec les chercheurs et les chercheuses. « *Après onze éditions de l'UDA, nous avons autant envie de nous investir, l'année prochaine nous serons là !* », conclut Jérôme Guy, co-secrétaire départemental.

NELLY RIZZO

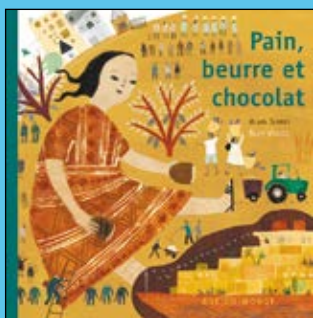




Attention talent : un livre d'art exceptionnel

UN LIVRE ÉVÈNEMENT
APPRENDRE À VOIR ET VIVRE LA MUSIQUE !

Un album débordant de vie, signé par la grande Suzy Lee, Prix Andersen 2022. Elle laisse exploser son bonheur de peintre sur près de 150 pages, en écoutant *L'Été de Vivaldi*. QR code joint. Dès 4 ans et pour tous, 148 pages, 25 €



Margaux se croit seule dans sa cité, mais par l'intermédiaire de son goûter, elle découvre que de nombreuses personnes se sont occupées d'elle... Une ouverture fantaisiste sur l'univers du travail qui nous relie aux autres. Dès 4 ans, 40 pages, 17,50 €

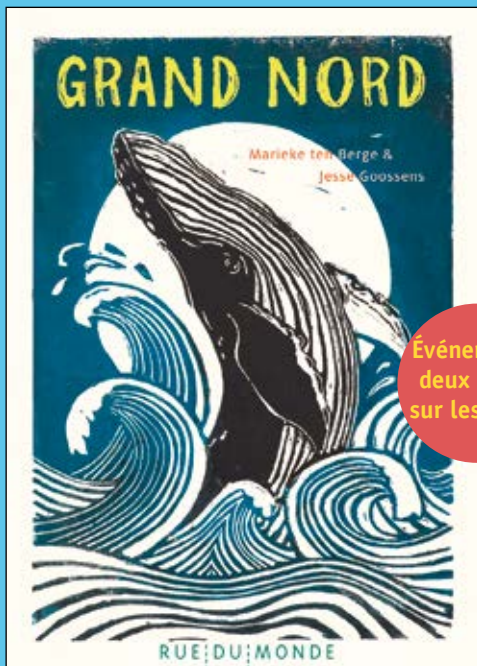


Enfin des réponses !

En soulevant les nombreux rabats de ce documentaire original, on découvre l'intérieur des animaux et... en vis-à-vis, le fonctionnement du corps humain. Dès 8 ans, 54 pages + 14 volets, 19 €

À L'ÉCOLE OU EN FAMILLE, LE MONDE DANS LES MAINS DES ENFANTS !

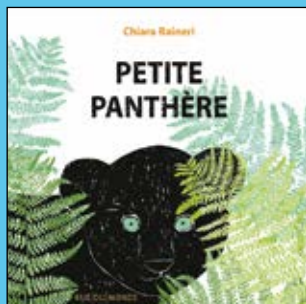
NOUVEAUTÉS



Événement : deux livres sur les Pôles

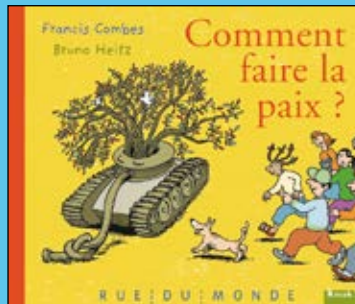
Toute la faune du grand Nord dans un superbe album, illustré de 35 gravures sur linoléum. La vie de chaque mammifère, oiseau ou poisson est décrite avec minutie et une très riche documentation.

Dès 7 ans et pour tous, 88 pages, 21 €



Un album lumineux qui célèbre la nature, nos cinq sens... et une maman.

Pour les 2/4 ans
40 pages, 16 €



Un poème pied de nez à la guerre ! Suivi de sa traduction dans 24 langues pour un cri universel...

Dès 6 ans et pour tous
48 pages, 14 €



Cet ours coupe tout avec son épée, même sa forêt ! Un jour, sa maison est inondée : il comprend alors les effets en cascade de son saccage. Le retour de ce conte indispensable, avec de toutes nouvelles illustrations !

Pour les 4/8 ans
36 pages
17,50 €



Un documentaire au format atypique. On découvre l'univers fascinant de l'Antarctique en débarquant dans une équipe de scientifiques qui travaille sur l'impact des changements climatiques.

Beau et passionnant à la fois.

Dès 7 ans, 80 pages, 24 €



Ces 40 poèmes brefs célèbrent les arbres.

Des pistes pour faire écrire petits ou grands.

Dès 6 ans et pour tous
40 pages, 17 €

Dans toutes les bonnes librairies



editionsruedumonde



editions_ruedumonde

www.ruedumonde.fr

25 ans d'engagement pour l'enfance et la culture

R U E | D U | M O N D E

“L'école a pour mission centrale de former la personne et le citoyen”

Pendant cinq ans, l'école a été mise au régime des fondamentaux au prétexte de réduire les inégalités scolaires et de résoudre les difficultés d'apprentissage. Les résultats sont-ils à la hauteur ? Les enjeux contemporains, l'accélération des mutations dont nous sommes les témoins nécessitent de repenser les attendus éducatifs. Si l'accès au savoir et l'émancipation intellectuelle restent l'horizon, quels pourraient être les « fondamentaux » d'une culture commune, dans une école démocratique et émancipatrice ?

EN RECENTRANT LES ENSEIGNEMENTS SUR LES FONDAMENTAUX, JEAN-MICHEL BLANQUER PROMETTAIT UNE AMÉLIORATION DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES. EST-CE LE CAS ?

JACQUES BERNARDIN : Pour les dédoublements de CP et de CE1 qui ont servi d'appui pour impulser tous les changements, les résultats sont décevants. Selon le rapport 2021 de la Depp⁽¹⁾, les résultats des élèves qui étaient dans des classes dédoublées ne se distinguent pas des élèves des classes qui ne le sont pas à population comparable, avec certes des progrès entre début et fin de CP mais dont on voit les bénéfices s'épuiser à la fin du CE1. C'est donc loin d'être le cas en français, ni en mathématiques même si c'est un petit peu mieux. L'étude Cedre⁽²⁾, qui concerne les CM2-3^e en 2019, constate que le score moyen en mathématiques a baissé de 17 points par rapport à 2014. On peut lire dans *L'État de l'école 2021*, produit par le ministère, que « quelles que soient les évaluations, Cedre, Pisa⁽³⁾, Timms⁽⁴⁾, on constate depuis 30 ans une baisse très sensible du niveau moyen et une augmentation des inégalités ». Les difficultés résistent avec notamment de forts écarts en fonction de l'origine sociale.

QUELLES COMPARAISONS PEUT-ON FAIRE AVEC LES PAYS VOISINS ?

J. B. : Les points faibles relèvent de la compréhension fine, notamment les compétences « interpréter et apprécier un texte » qui, selon Pirls⁽⁵⁾ 2016, chute de 21 points en 15 ans. Cette permanence des difficultés des élèves français à investir des questions plus ouvertes est quasiment un effet de système qui sans doute s'est accéléré avec les précoc-

isations qui nous ont été adressées depuis 5 ans. En 2019, l'évaluation Timss sur maths et sciences constate que la France se situe en deçà de la moyenne européenne ainsi que de celle des pays de l'OCDE⁽⁶⁾, quel que soit le domaine de contenu ou le domaine cognitif considéré. L'enquête Talis⁽⁷⁾ de l'OCDE en mathématiques rappelle que des thèmes comme améliorer les compétences des élèves en résolution de problèmes ou l'esprit critique sont peu traités. Comparant la France avec d'autres pays, seulement 29% des PE donnent fréquemment des exercices obligeant à développer l'esprit critique contre 65% en Espagne et 36% en Suède.



©MilletandNAJA

“Les difficultés résistent avec notamment de forts écarts en fonction de l'origine sociale”

“Développer le goût de savoir et le goût du savoir”



©Millerand/NAJA

BIO
Jacques Bernardin,
docteur en sciences de l'éducation
 et président du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN). Il s'est en particulier intéressé au rapport à l'école des élèves de milieux populaires.

À L'HEURE DU BILAN DES ANNÉES BLANQUER, PEUT-ON PARLER D'UN APPAUVRISSEMENT DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENTS ?

J. B. : Le rapport récent sur l'enseignement au CM montre qu'après 5 années de pression sur les fondamentaux, ceux-ci continuent de déborder sur le temps consacré aux autres disciplines au-delà même des prescriptions officielles. Des domaines ont été sacrifiés parmi lesquels l'EPS ou encore les arts et les sciences : 20% de l'enseignement artistique et 1/3 de celui des sciences disparaissent. Ce même rapport de l'inspection générale sur les CM parle d'un appauvrissement de la pédagogie : non seulement les enseignements se sont resserrés sur les fondamentaux mais ceux-ci ont été plutôt investis sur des compétences et activités de bas niveau appelant à la mise en place d'automatises,

plutôt que de réflexion approfondie. La recherche coordonnée par Roland Goigoux « Lire écrire au CP » de 2015 confirme un enseignement généralisé du code avec une variabilité de la part accordée aux autres composantes parmi lesquelles l'acculturation, la production écrite et la compréhension. Au niveau des CM, le rapport IG 2022 montre que le travail sur la compréhension est bâclé et le temps consacré à la production écrite très en deçà de ce qui serait nécessaire pour préparer les élèves à aborder la 6^e.

QUEL IMPACT SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES A EU LE RECENTRAGE SUR LES FONDAMENTAUX ?

J. B. : Les collègues ont été perturbés dans l'exercice professionnel par un discours officiel très souvent relayé par les

corps intermédiaires et les équipes de circonscription. La pression évaluative contribue, comme ailleurs, au « Teaching for test » : on passe moins de temps à travailler sur les réelles compétences des élèves qu'à les entraîner à réussir les évaluations. Avec des effets de leurre qu'on peut imaginer.

LES INÉGALITÉS SCOLAIRES/SOCIALES PERDURENT-ELLES ?

J. B. : Ce qui devait être le plancher minimum garanti devient le plafond maximal attendu. La promotion des apprentissages fondamentaux a servi une politique de restauration conservatrice contribuant à édifier une pauvre école pour les en-



SUIVE DE LA PAGE 43

fants de pauvres, une école à deux vitesses. On peut mettre en parallèle les orientations actuelles pour l'école et la bipolarisation des emplois et besoins en qualification projetés d'ici à 2030 (cf : France Stratégie/ Dares⁽⁸⁾ - mars 2022). D'un côté des emplois de niveau Bac +2 à +5, voire plus, de l'autre des emplois faiblement qualifiés : agent d'entretien, aide à domicile, aide-soignante, conducteur de véhicules... L'école serait-elle instrumentée pour reproduire la hiérarchisation sociale, pour préparer les enfants d'origine modeste aux emplois précaires et mal payés et à courber l'échine ? Ce serait oublier que jusqu'au terme du collège, l'école a pour mission centrale de former la personne et le citoyen. Cela doit rester le fil rouge de notre activité professionnelle.

QUELS SONT LES FONDAMENTAUX D'AUJOURD'HUI ET QUELLES COMPÉTENCES DÉVELOPPER ?

J. B. : Le « lire-écrire-compter » ne peut pas se penser indépendamment des autres domaines d'apprentissage qui sont autant de points d'appui pour que les élèves trouvent sens et investissent l'école. Ces sources de questionnement sur le monde légitiment et justifient l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, si essentielles pour grandir et se construire comme sujet autonome. En matière de lecture, les compétences ne doivent pas négliger la compréhension fine, l'interprétation et la capacité de recul critique à l'égard des écrits. En mathématiques, ce qui importe est la capacité à résoudre des problèmes et à raisonner. Finalement, quel que soit le domaine, il s'agit de développer à la fois la curiosité et la capacité de distance réfléchie, autrement dit le goût de savoir et le goût du savoir.

QUELS SONT LES DÉFIS CONTEMPORAINS À RELEVER POUR L'ÉCOLE ?

J. B. : L'école a un rôle important à jouer pour des raisons de justice sociale, mais aussi pour comprendre et s'insérer dans une société de plus en plus complexe où la formation continue devient la règle dans tous les métiers. Un autre défi concerne la révolution



©Millerand/NAJA

“La promotion des apprentissages fondamentaux a servi une politique de restauration conservatrice”

numérique soumettant chacun à un flot d'informations ininterrompu et incontrôlé rendant plus impérieux la construction de capacités de lecture approfondies nécessaires pour exercer une vigilance critique.

QUELLES DEVRAIENT ÊTRE LES ORIENTATIONS POUR L'ÉCOLE ?

J. B. : Alors que l'on est en train de réduire l'école à une adaptation de plus en plus stricte à l'univers économique et à l'employabilité, il faut réaffirmer qu'elle a essentiellement le rôle de former l'homme et le citoyen. Actuellement, la démocratisation reste sélective

hors quelques « exceptions consolantes » mais les inégalités perdurent. A contrario, viser une démocratisation élargie de l'accès aux savoirs et à la culture est un choix pertinent à l'égard des enjeux contemporains. Conjointement l'émancipation intellectuelle doit rester notre horizon : permettre à chacun et chacun de prendre conscience de ce qui le constitue, sans être ligoté par son passé, élargir ses pouvoirs de penser, se découvrir des capacités inédites, renverser les fatalités intériorisées mais aussi résister aux manipulations marchandes ou idéologiques.

VOUS PARLEZ AUSSI DE FATIGUE DÉMOCRATIQUE ?

J. B. : Si on regarde les résultats aux dernières élections présidentielles et législatives, on s'aperçoit que le taux d'abstention n'arrête pas de croître au fil des années. Il y a un doute sur la re-



©Millerand/NAJA

présentativité politique dont les causes sont sans doute multiples. L'abstention est nettement plus marquée dans les territoires défavorisés, tout comme les votes d'extrême droite. L'école ne peut se satisfaire de voir toute une part de la population désabusée ou abusée par des discours simplistes, excluants.

QUELLES MODALITÉS POUR PERMETTRE AUX ÉLÈVES D'ACCÉDER À L'ÉMANCIPATION INTELLECTUELLE ?

J. B. : Au GFEN, ce qui est important, est de travailler sur une diversité de domaines et registres d'activités afin de développer l'intérêt des élèves à l'égard des apprentissages. La visée d'une école démocratique émancipatrice oblige à interroger les modalités pour y parvenir, notamment les démarches intellectuelles à impulser chez les élèves. Donner du sens est une question centrale et plusieurs dimensions peuvent y participer. La première est relative au degré d'ambition à l'égard des élèves considérés fragiles. Par ailleurs, il faut reconsidérer la place des situations exploratoires d'une pédagogie active propre à mobiliser les élèves, et cela dans une approche exigeante des contenus. L'école enseigne parfois les savoirs dans leur forme faite alors qu'ils ne prennent leur sens et leur pertinence aux yeux des élèves qu'à travers le processus qui les a

constitués. Autrement dit, il s'agit de les « mettre en culture ». Les savoirs dans leur forme d'aujourd'hui sont faussement simples, notre relation d'évidence à leur égard nous joue des tours : l'enseignant doit se décentrer et se mettre dans la tête de l'élève le plus éloigné de l'objet. Toute réussite peut faire sens et générer l'envie d'en savoir plus. Sans négliger la progressivité du pas à pas, il ne faut pas s'interdire de poser des défis cognitifs, sources de bonds intellectuels.

QU'EST-CE QUI EST FONDAMENTAL POUR L'EDUCATION NOUVELLE ?

J. B. : Le principe d'éducabilité dans sa radicalité. L'importance de l'activité de l'élève, pas seulement une activité pratique et opératoire mais aussi une activité intellectuelle. Autre élément fondamental, c'est l'agir ensemble, la coopération. Et puis, dernière dimension sur un registre plus politique, l'autogestion solidaire. En plus de la curiosité et de la confiance en soi, l'ouverture à l'altérité est sans doute un élément clé avec la capacité à se mettre en débat avec les autres jusqu'à pouvoir remettre en cause son opinion première. Une compétence scolaire et tout à la fois sociale : au-delà des intérêts singuliers, comment parvenir à faire société dans un souci du bien commun ?

PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO

“L'école serait-elle instrumentée pour reproduire la hiérarchisation sociale ?”



©Millerand/NAJA

⁽¹⁾ Depp : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
⁽²⁾ Cedre : Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon
⁽³⁾ Pisa : Programme international pour le suivi des acquis des élèves
⁽⁴⁾ Timss : évaluation internationale des élèves de CMI en mathématiques et en sciences
⁽⁵⁾ Pirls : évaluation internationale des élèves de CMI en compréhension de l'écrit
⁽⁶⁾ OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques
⁽⁷⁾ Talis : Teaching and learning international survey
⁽⁸⁾ Dares : Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques

Depuis le département des Landes, un groupe de seize PE a fait le voyage. Que l'UDA soit une première ou un rendez-vous annuel, la motivation est partagée et les attentes comblées.

L'école en partage

Valentin Protteau :

“Je voulais sortir du contexte de ma classe. Je prépare une formation CAPPEI en parallèle et ce que j'entends ici alimente ma formation. C'est ma première UDA, j'avais hésité l'an dernier et je suis heureux d'avoir sauté le pas cette année.”

Laure Cazenave :

“C'est ma quatrième ou cinquième UDA. C'est toujours un moment enrichissant. On partage, on se retrouve entre collègues du département. Cette année, nous sommes seize !”



Camille Garbage :

“Ici, on a accès à beaucoup de conférences menées par des spécialistes, des personnes qui maîtrisent leur domaine, c’est hyper riche. C’est ma première UDA et je suis heureuse que nous soyons si nombreux cette année. On avait un vrai besoin de formation, ce qu’on entend ici permet de compenser le manque de formation continue.”

Amandine Boueux :

“L’UDA est pour moi un fort moment d’échange, de partage. Et comme nous sommes venus en groupe, après chaque conférence, on peut prolonger la discussion. On se demande comment on peut exploiter en classe ce qui a été entendu... C’est ma première UDA, et je remercie la collègue qui nous a motivés !”

Nathalie Freyburger :

“L’UDA est l’occasion de rencontrer des collègues, d’échanger autour de la pédagogie. C’est ma neuvième participation et à chaque fois, je repars motivée pour essayer de mettre en pratique tout ce que l’on entend ici.”



L'évaluation positive plutôt que la concurrence

Une école basée sur l'évaluation positive permet d'attribuer de la valeur à chaque progrès de l'élève sans le mettre en compétition avec ses pairs. De rigueur en maternelle depuis 2015, c'est loin d'être le mode d'évaluation retenu par l'institution pour l'école élémentaire et après.

Sylvie Plane définit l'évaluation positive introduite dans les programmes de l'école maternelle de 2015 comme « un concept récent qui désigne le fait de suivre de façon attentive, précise et instrumentée tous les progrès accomplis par chaque enfant ». L'évaluation positive est donc une évaluation, même si elle diffère largement de celle plus répandue basée sur la notation. « Elle permet l'observation fine, scrupuleuse et régulière de l'enfant sans chercher à le comparer aux autres pour le faire progresser », note la professeure des universités, ancienne vice-présidente du Conseil supérieur des programmes. « C'est ce qui l'oppose aux évaluations sous forme de test qui repèrent les réussites mais aussi les échecs et qui servent à classer des individus. Ce n'est ni un instrument de prédiction ni un

instrument de sélection. Être dans une démarche d'évaluation positive permet d'accueillir l'enfant tel qu'il est, dans sa spécificité, dans son individualité, dans son authenticité ».

Du côté enseignant, l'évaluation positive permet de mieux adapter son enseignement à l'élève, d'évaluer l'effet de celui-ci et de communiquer avec les familles. En maternelle, où l'évaluation positive est de mise, la restitution aux familles est étayée par le carnet de suivi qui est au plus près des progrès ou des difficultés des enfants. « C'est une vision de l'école bienveillante par excellence », conclut la chercheuse. « C'est dans cette optique que l'évaluation positive a été pensée. Elle permet aussi de recevoir une image positive de soi, de sa pratique ».



“Le mérite est un principe de légitimation des inégalités”

QUELLE EST VOTRE DÉFINITION DU MÉRITE SCOLAIRE ?

ANNABELLE ALLOUCH : Le mérite est un principe qui organise l'institution scolaire, dans sa version bureaucratique et dans la relation aux apprentissages. Les notes, les modes d'évaluation permettent de passer au niveau supérieur et de qualifier le travail des élèves et des étudiants. C'est aussi un principe organisateur au niveau des personnels, d'autant plus dans le contexte actuel où les primes sont fondées sur une évaluation individualisée en lien avec la performance. Le mérite repose sur deux versants. Un versant de justice sociale qui permet d'organiser la distribution de biens selon la position sociale. On accède à une position en fonction de son mérite. Ce versant se fonde sur l'idée que l'on pense être capable d'évaluer le mérite en fonction d'un certain nombre d'épreuves qui reposent sur une fiction d'égalité de traitement. Il serait un principe de justice. Second versant, le mérite est un principe de légitimation des inégalités. C'est un principe trompeur car il ne fait que valoriser ceux qui ont déjà une culture scolaire valorisée et dominante. Le mérite est valorisé au sein de l'institution scolaire. Non seulement il légitime la position inégalitaire des « gagnants », en même temps, il fait accepter aux « perdants » le fait que l'échec serait leur responsabilité.

LA MÉRITOCRATIE EST-ELLE AU SERVICE DE LA RÉUSSITE POUR TOUS ?

A. A. : L'école n'est pas basée sur un système méritocratique, pourtant, les gens y croient encore. Elle fonctionnerait car elle serait en capacité de reconnaître le mérite de chacun. L'école n'est pas au service de la réussite de tous mais au service de la réussite de ceux qui sont reconnus comme méritants.

Dans les enquêtes auprès des élèves et des parents, le mérite est composé de trois éléments. L'effort personnel, qui structure la rhétorique méritocratique et qui donne l'illusion de contrôler notre avenir à la seule aune de notre effort personnel. Deuxième élément, le talent naturel, que l'on retrouve dans tous les discours managériaux sur le potentiel et le développement personnel. C'est le retour d'une sorte d'inné qu'il faudrait aller chercher en soi. Le dernier élément est d'ordre moral. Par exemple, pour Poutine qui a commencé en bas de l'échelle et qui est aujourd'hui président de la Russie, on ne parlera jamais de mérite. Le mérite n'est donc pas moral, lui qui prétend porter une valeur émancipatrice héritée de la Révolution française et liée à l'idéologie républicaine et



©Millerand/NAJA

“Statistiquement, ce qui serait plus juste serait un système basé sur le tirage au sort si on veut que les élites ressemblent plus à notre société”

démocratique. On ne sélectionnerait plus les gens selon leur naissance, comme sous l'Ancien régime, mais selon leur talent individuel que l'Etat pourrait identifier par le biais de concours par exemple. Le mérite en serait presque immoral. Mais il est très difficile de se départir de la rhétorique individualiste dans une société elle aussi individualiste. Le mérite permet à chacun de penser qu'il a prise sur sa réussite, alors que pas vraiment puisque son espace de socialisation participe à la possibilité de cette réussite.

BIO
Annabelle Allouch,
sociologue,
maîtresse de conférences en sociologie à l'université de Picardie-Jules Verne. Elle est l'auteure de « L'empire des classements scolaires » (Seuil 2017) et de « Mérite » (Anamosa 2021).

QUEL EST LE RISQUE D'UN TEL SYSTÈME SCOLAIRE ?

A. A. : Le risque principal est la reproduction des inégalités sociales et genrées. En prévalant se baser sur un système purement méritocratique et sur le mérite des élèves que l'institution saurait évaluer justement, on fait porter la responsabilité de l'échec aux « perdants ». C'est un constat qui peut sembler banal mais qu'il est important de rappeler. Et les discours de transfuges de classe, dont les trajectoires sociales sont bien souvent héroïsées, donnent du crédit à la fable du système scolaire méritocratique.

QUELLE ALTERNATIVE AU MÉRITE ?

A. A. : Je dis souvent que c'est la question à cent millions de dollars. Statistiquement, ce qui serait plus juste serait un système basé sur le tirage au sort si on veut que les élites ressemblent plus à notre société. Cela peut paraître surprenant, mais une personne issue de milieu populaire a plus de chance d'atteindre des postes élevés dans la hiérarchie sociale via un système de tirage au sort - par exemple, en tirant au sort des admis au sein d'un vivier de candidats - qu'avec un système se prévalant méritocratique. Je dis bien que c'est plus juste statistiquement parlant, pas politiquement.

PROPOS RECUEILLIS PAR LILIA BEN HAMOUDA



©Millerand/NAJIA

Les AESH en quête de reconnaissance

Les AESH*, personnels de plus en plus nombreux, ont un rôle primordial dans la réussite de la scolarisation des élèves en situation de handicap. En charge de l'aide humaine, avec et aux côtés des équipes enseignantes, les AESH guident, encouragent,

recentrent les élèves sur leurs tâches et concourent à la réussite scolaire et au bien-être des enfants. Fortement impliqués, ces personnels sont encore trop peu reconnus et demeurent en situation de précarité.

*Accompagnant et accompagnante des élèves en situation de handicap.

Assiata Dounya, AESH dans une école maternelle de Marseille dans les Bouches-du-Rhône :

« J'ai été accueillie dans une école qui privilégie la réflexion collective. Je me sens entourée et soutenue, j'ai le sentiment de faire partie d'un collectif de travail. Je rencontre les familles en présence de l'enseignante et j'apporte mon expérience, mon vécu avec l'enfant. J'apprécie aussi les temps de concertation réguliers, avant la classe, pendant les activités et la récréation. C'est le moment où l'enseignante exprime ses attentes concernant la façon dont je dois aider, encadrer ou accompagner l'élève. »

Pascaline Bon, AESH dans un collège de Guéret dans La Creuse :

« Ce métier n'est vraiment pas très attractif : précarité des conditions de travail, précarité du salaire et précarité du statut...on cumule. Si tout se passe bien, on signe un CDI au bout de 6 ans mais on reste contractuel de la fonction publique. Nous ne sommes pas formées pour accompagner tous les handicaps, pour s'occuper des enfants de trois à dix-huit ans. Nous manquons aussi de temps pour discuter avec les enseignants, les parents, les élèves, assurer la continuité...tout cela se fait sur notre temps personnel. »

Ségolène Edelin, AESH au centre d'éducation motrice de l'école de Mespreuven, dans le Nord :

« Avec les élèves en situation de handicap, il y a des contraintes à respecter pour leur bien-être comme les lever du fauteuil pour les faire déambuler, les installer dans une coque. Cela nécessite de s'adapter en permanence. Les élèves que je suis en inclusion sont épanouis, ont hâte d'aller en classe. Mes missions sont complémentaires à celles de l'enseignante. »

Véronique Couvrat, AESH collective à l'Ulis de Mondoubleau dans le Loir-et-Cher :

« J'aime prendre le temps de discuter avec les élèves. En groupe classe, cela n'est pas toujours possible car cela gêne les autres camarades. En Ulis, j'ai l'impression de respecter davantage leur rythme. »

témoignages

“On est encore loin du compte”

COMMENT LE MÉTIER D'AESH A-T-IL ÉVOLUÉ DEPUIS SA CRÉATION ?

GRÉGOIRE COCHETEL : Il s'agit plutôt de l'évolution de la fonction d'AESH car les conditions ne sont pas réunies pour que cela soit un véritable métier. Certes, les conditions de travail ont évolué, il y a plus de considération pour ces personnels mais on est encore loin du compte. Extrêmement nombreuses, plus de 130 000 - 25% en plus en cinq ans - les AESH sont devenues incontournables. Face aux demandes de plus en plus importantes d'accompagnement se créent en urgence des postes sans se demander si c'est bien la réponse adaptée. De plus en plus d'enfants, qualifiés de dérangeants, avec un comportement inadapté à l'école d'aujourd'hui, se voient assignés une AESH pour obtenir le calme dans la classe. Ce n'est pas le but du métier d'AESH et trop souvent des élèves en difficulté scolaire ou éducative se retrouvent avec l'étiquette « en situation de handicap ». Les AESH viennent davantage répondre à des besoins des enseignants et des familles qu'aux besoins des élèves. Ce ne sont ni des infirmières, ni des personnels spécialisés ou de Sessad⁽¹⁾ mais elles occupent par défaut ces métiers et pallient les carences de moyens, de personnels de l'Éducation nationale et de santé. Or, si l'on se contente d'augmenter le nombre d'AESH, l'inclusion va droit dans le mur. Le rapport de la Défenseure des droits alerte en ce sens.

QUELLE PLACE ONT LES AESH DANS LES ÉQUIPES ENSEIGNANTES ?

G. C. : Elle est plus importante qu'elle ne l'a été, les AESH sont davantage reconnues. Localement, elles sont de plus en plus associées à des temps de travail - conseils des maîtres, équipes de suivi de scolarisation - où elles prennent la parole. Il y a de moins en moins besoin d'expliquer leur rôle. Les enseignants apprécient la présence d'AESH à leurs côtés mais ne sont pas formés au travail collaboratif. Cela reste compliqué pour



©Millerand/NAJA

“Le travail collaboratif est une condition de réussite du parcours scolaire d'un élève car l'enseignant et l'AESH ont chacun un rôle complémentaire”

les enseignants de qualifier ou reconnaître les AESH comme collègue, collaboratrice ou experte. Parfois, des dérives s'observent comme la prise en charge par les AESH d'autres élèves que les élèves bénéficiant d'une notification d'accompagnement de la MDPH⁽²⁾ ou encore des PE qui ne se préoccupent pas de l'aspect comportemental de l'élève et laissent seule l'AESH face aux difficultés. Il y a aussi une méconnaissance du statut des AESH, de leur situation de travailleuses pauvres. On observe que la relation PE/AESH reste plus facile en maternelle où les enseignants ont l'expérience du travail en commun avec les Atsem⁽³⁾.

EN QUOI LE TRAVAIL COLLABORATIF ENTRE PE/AESH ŒUVRE-T-IL À LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES ?

G. C. : Le travail collaboratif est une condition de réussite du parcours scolaire d'un élève car l'enseignant et l'AESH ont un rôle complémentaire comme dans le passage de consignes où

BIO Grégoire Cochetel,

formateur à l'INSPE Clermont Auvergne, jusqu'en octobre 2020. Il est expert sur le « métier » d'AESH et auteur d'articles et d'ouvrages sur le sujet.

l'enseignant réfléchit à une consigne adaptée tandis que l'AESH aide l'élève à entrer dans la tâche pour qu'il puisse réussir. Quand les AESH passent trois ou quatre heures par semaine dans une classe, sur différents sites, il est difficile de construire cette collaboration. Il faudrait au moins entre huit et douze heures de travail hebdomadaire pour réaliser un véritable travail en commun. Les personnels manquent aussi de temps formel pour construire et entretenir ce travail collaboratif. Un peu de temps est consacré au travail de concertation dans le temps de travail des AESH mais c'est insuffisant et il est compliqué de leur demander de rester plus longtemps au vu de leur rémunération. La plupart des temps d'échanges se font donc lors de moments informels - pause méridienne, cour de récréation ou dans les couloirs - et sur des temps personnels après la classe.

COMMENT MIEUX VALORISER CE MÉTIER INDISPENSABLE ?

G. C. : Il est nécessaire de finaliser le métier d'AESH, de s'appuyer sur un référentiel métier pour le rendre accessible par une validation des acquis de l'expérience. Il faudrait aller plus loin sur le statut de ces personnels en constituant un corps spécifique de fonctionnaires, en revalorisant les salaires, en considérant que 27 heures représentent un temps plein et en mettant en place une formation initiale et continue digne de ce nom. A l'heure actuelle, le diplôme d'état d'accompagnement éducatif et social est une coquille vide, il ne répond pas aux besoins et la formation théorique reste déconnectée du terrain. C'est un grand gâchis. Dans le même temps, il faudrait former les enseignants, avoir davantage de professeurs spécialisés et revoir les effectifs à la baisse car ils sont probablement trop importants. Des temps de concertation et de formation commune PE/AESH doivent être aussi reconnus et institutionnalisés.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

⁽¹⁾Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile

⁽²⁾Maison départementale pour les personnes handicapées

⁽³⁾Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

Pour un changement égalitaire

Les inégalités entre femmes et hommes se construisent dès l'école. Un écart persiste entre les textes et les moyens pour leur mise en œuvre. Face à ce constat, les PE peuvent actionner des leviers. S'informer, prendre conscience de la réalité du quotidien dans les classes pour agir. Observer ses propres pratiques, s'auto-former, c'est le choix qu'a fait l'école nantaise des Garennes avec des changements à la clé et des heures de formation institutionnelle.

Il y a quelques années, « je ne parlais qu'au masculin, les filles étaient rarement nommées », reconnaît Céline Sierra, enseignante en CP-CE2 à l'école des Garennes à Nantes (Loire-Atlantique). Suite à une formation syndicale, elle observe ses propres pratiques et se rend compte que son enseignement est inégalitaire. Le constat est partagé dans l'école. La révélation de faits dramatiques concernant des enfants ont poussé les PE à questionner leur enseignement. L'équipe décide de s'auto-former notamment grâce à la boîte à outil « Enseigner l'égalité filles-garçons » puis elle obtient de l'IEN une formation de six heures. « Nous avons retravaillé l'enseignement du rapport au corps afin qu'il ne puisse être considéré comme un objet, précise Céline Sierra. Nous avons aussi dé-

veloppé des pratiques d'enseignement égalitaire, explicitées aux élèves. En étude de la langue, nos affichages font apparaître le masculin et le féminin ». « Lorsque je lis un album, je change le texte si besoin et les élèves me reprennent maintenant quand je ne le fais pas, poursuit-elle. En EPS, on alterne un cycle foot et un cycle corde à sauter pour tout apprendre à tout le monde. En maths, les énoncés des problèmes ne sont plus genrés. »

témoignage

Les parents sont informés dans les réunions de rentrée. L'accueil est positif car « les conflits et les remarques sexistes ont diminué et les filles se positionnent mieux dans la classe ». La circulaire sur l'éducation à la sexualité prévoit désormais trois séances chaque année. Cela nécessite des progressions et programmations d'école. Un nouveau chantier pour l'équipe.



“Une étude de sa pratique est nécessaire”

COMMENT SE TRADUISENT LES INÉGALITÉS FILLES-GARÇONS DANS LES “PERFORMANCES” SCOLAIRES ?

MIREILLE BAURENS : La notion de performance scolaire utilisée souvent à l'école montre que la compétition, la pression sur les notes sont présentes. L'école est là pour développer des capacités sociales, la rencontre avec l'autre et notamment de l'autre sexe, mais aussi faire fructifier ces compétences de façon égale entre les unes et les autres. En se polarisant sur la performance, on met en avant les écarts entre les filles et les garçons. Alors qu'ils ont diminué en maths, ou en littérature depuis dix ans, ils subsistent dans les représentations. Les garçons seraient plus doués pour les sciences et les maths, quand les filles aimeraient lire. Ces représentations entraînent un effet d'attente, qui, lui, fabrique ces écarts, et convainc les enfants eux-mêmes impactant ensuite les choix d'orientation.

QUEL RÔLE JOUE L'ENSEIGNEMENT DANS LA CONSTRUCTION DE CES INÉGALITÉS À L'ÂGE ADULTE ?

M. B. : À l'école, des pratiques aveugles ont lieu avec des conséquences à l'âge adulte. L'occupation de l'espace pédagogique est impactée par des idées reçues. Ainsi, s'attendre à ce que les garçons soient plus agités entraîne une plus grande tolérance à l'égard de leur comportement, ce qui les amplifie et amènent les garçons à occuper plus de place. Le même phénomène joue avec la répartition des prises de parole en classe. Une confiscation masculine de cette parole se retrouve à l'âge adulte dans les réunions professionnelles. De même, au niveau des programmes et des choix des matériaux utilisés en classe, des filtres sont appliqués donnant peu de place aux figures féminines en invisibilisant les créatrices, autrices ou femmes scientifiques. L'école est alors un écho de la société en préparant des rôles masculins et des rôles féminins.

QUELLE ÉVOLUTION DU CADRAGE ÉDUCATIF FAUDRAIT-IL ?

M. B. : Il est ambitieux et il y a même un cadrage politique avec l'égalité entre les hommes et les femmes déclarée « cause nationale » par le président de la République. On en est à la 4^e convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système scolaire. Un module doit être présent dans les maquettes de formation initiale et continue. Mais les moyens ne sont pas à la hauteur des objectifs. Les modules dans la formation sont en concurrence avec les autres contenus disciplinaires et ne sont pas mis en place partout. De même, la polémique sur le langage égalitaire n'est pas contrée alors que c'est la fonction symbolique du langage, la manière de représenter les uns, les unes et les autres dans un langage quotidien qui sont en jeu. L'école



© Millerand/NAJA

“La prise de conscience devient alors crise de conscience car apparaissent des pratiques discriminatoires non voulues”

doit avoir en tête le bon guidage pour imaginer une organisation sociale où les jeunes seraient émancipés des représentations sexuées et pourraient choisir sans être contraints par une assignation socio-sexuée.

QUELLE FORMATION POUR FAIRE ÉVOLUER LES PRATIQUES ?

M. B. : Des outils sont nécessaires et l'institution doit proposer le bon cadre. Les enseignantes et enseignants doivent aussi mesurer leur propre pouvoir d'action, des leviers existent. Tout d'abord les 3 A : ancrage, attention et action. L'ancrage, car la littérature sur les discriminations à l'école entre filles et garçons est riche et disponible. Ensuite, l'attention. Il est important de se rendre compte des comportements dans la classe, de compter les prises de paroles, de se regarder soi-même. Enfin, cela permet l'action. La prise de conscience ébranle souvent les enseignantes et enseignants qui changent alors leurs pratiques : tour de parole, réflexion sur la composition des groupes de travail ou sur la distribution des rôles lors de ces travaux, sélection de matériaux pédagogiques garantissant une transmission des savoirs équilibrés. Mais pour cela une étude de sa pratique est nécessaire. Aller s'observer mutuellement, lors de micro-stages d'observation active du genre, permet de voir comment on orchestre la différence ou l'indifférence au fait qu'on a des filles et des garçons devant soi. On peut observer une autre classe si du temps est dégagé mais aussi s'auto-observer en filmant sa propre classe. La prise de conscience devient alors crise de conscience car apparaissent des pratiques discriminatoires non voulues. Des remédiations sont ensuite mises en place pour ne pas s'inscrire dans ce clivage contre lequel nous sommes, par principe mais aussi par mission.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAIRE BORDACHAR

BIO
Mireille Baurens, maîtresse de conférences en anglais et étude du genre.

Chargée de mission UGA-Détention, Formation tout au long de la vie à l'Université Grenoble Alpes.

À l'école du climato-optimisme !



©Millierand/NAJA

La maison brûle... et des PE ne regardent pas ailleurs. Des équipes pédagogiques ont conscience de l'urgence à former leurs élèves aux enjeux des dérèglements climatiques et écologiques qu'ils subissent déjà. Pour ce faire, elles puisent dans un engagement souvent militant de quoi surmonter le manque de formation et d'accompagnement. Un dynamisme qui mériterait un soutien conjoint de l'institution scolaire et des collectivités territoriales.

« Retracer les relations de causes à effets entre les phénomènes constitutifs du réchauffement ». Tel est l'objectif du jeu « la fresque du climat » proposé aux élèves du CM1 de l'école des Singes Verts à Boutigny-sur-Essonne (Essonne) par leur enseignant Christophe Moreau. 20 cartes illustrées à disposer sur un support vierge constitue la version « junior » de ce jeu collaboratif. Répartis par petits groupes, les élèves disposent les cartes, en plusieurs étapes, afin de reconstituer une chaîne logique « depuis les activités humaines, leurs impacts en termes d'émission de gaz à effets de serre et de réchauffement, les interrelations entre les perturbations des milieux naturels et enfin les effets de ces dérèglements sur l'humanité », explique l'enseignant. Guidés par des indices au verso des cartes, les échanges argumentés des

élèves sont enrichis des relances et questionnements de leur maître et d'un parent d'élève formé à l'animation de la fresque. Puis les élèves décorent la fresque en laissant s'exprimer leurs émotions avant de procéder à une synthèse collective des propositions de solutions, « parfois très naïves mais aussi très intéressantes », précise Christophe Moreau. À l'issue des deux heures d'activité, cet outil ludique adapté à la formation à l'éco-citoyenneté aura permis d'organiser la pensée des élèves « et d'envisager des choses auxquelles ils n'avaient pas pensé, comme les liens entre la perte de diversité et le réchauffement climatique », se réjouit Christophe Moreau remercié par des parents pour avoir sensibilisé leur enfant à ces problématiques. Jeu et formation disponibles sur : fresqueduclimat.org

reportage

“Le futur est à construire”

EST-CE ESSENTIEL D'ABORDER L'URGENCE ÉCOLOGIQUE À L'ÉCOLE ?

ANNE-FRANÇOISE GIBERT : Oui, beaucoup d'enfants y sont déjà sensibilisés et peuvent ressentir les problèmes de manière sensible avec les canicules, les sécheresses ou les inondations. Ces expériences peuvent reconfigurer leur manière de voir les choses et les rendre plus ouverts aux thématiques écologiques. Ils ramènent des questionnements à la maison et à l'école. Le futur apparaît angoissant, mais il est incertain comme le montrent les scénarios du GIEC. Il est donc à construire. Il est important qu'enfants comme adultes le sachent pour pouvoir se projeter. Face à l'urgence climatique, il y a différentes réponses : l'atténuation, réalisée par efficacité technologique, le recours aux renouvelables, la sobriété ou l'adaptation au changement climatique et enfin la transformation du système et des modes de vie. Une éducation qui donne du sens à l'existence peut y sensibiliser et, même si la société s'appuie souvent sur des solutions technologiques, laisser entrevoir une autre façon de vivre.

COMMENT FORMER LES ÉLÈVES À L'ÉCO-CITOYENNETÉ ?

A.-F. G. : Ce n'est pas aux enfants de régler la crise climatique sous prétexte qu'ils auront à l'affronter plus tard. Cette responsabilité revient aux adultes. Les enfants peuvent avoir un rôle de « sensibilisateurs » comme peuvent l'être les adolescents grévistes du climat, agissant comme des lanceurs d'alerte, mais cela n'a pas encore été mesuré par la recherche. Former à l'écocitoyenneté requiert de partir de problématiques ancrées dans le lieu de vie des enfants, à travers le développement de jardins d'école ou d'actions concrètes qui les relient au vivant, à son « abondance », à sa générosité, à la nécessité d'en prendre soin, et qui sont sources d'espoir. On peut aussi entrer dans un processus d'enquête à partir



©Millerand/NAJA

“Lorsqu'on encourage les élèves à exprimer leurs émotions, elles ne sont pas que négatives ou angoissées, mais révèlent aussi de l'inspiration, de l'optimisme”

d'une question environnementale, rencontrer des acteurs de terrain, les interroger, rassembler et étudier des documents. La géographie a développé ces techniques de prospective en lien avec l'aménagement du territoire : comment transformer l'environnement ? Dans ce type de démarche, l'interdisciplinarité est fructueuse. L'éducation artistique permet d'exprimer ses émotions sur le devenir, la littérature nourrit des récits du futur, les mathématiques fournissent les outils de mesure.

EST-CE SUFFISANT D'ÉDUCUER AUX ÉCOGESTES ?

A.-F. G. : Ils relèvent d'une approche comportementaliste qui n'interroge pas le pourquoi des choses. En matière de déchets, on va se focaliser sur leur recyclage, sans poser la vraie question de savoir pourquoi il y a tant de consom-

mation. Et comment faire en sorte d'avoir plus de joie de vivre sans ces comportements addictifs ? L'enseignement n'est pas seulement scientifique, la philosophie permet de s'emparer d'une réflexion à mener sur le sens de la vie. Enfin, si l'engagement des élèves dans l'action est souhaitable, ce n'est pas une fin en soi, la finalité reste l'apprentissage. Dans une action de plantation d'arbres, l'important n'est pas le résultat, mais le processus sur le pourquoi et le comment planter.

BIO
Anne-Françoise Gibert, médiatrice scientifique dans l'équipe veille & analyse de l'Ifé-ENS-Lyon.

ECO-ANXIÉTÉ : UN PROBLÈME D'ENFANT OU D'ADULTE ?

A.-F. G. : Les deux mais les jeunes apparaissent très affectés. Cette anxiété par rapport au futur et à l'habitabilité de la terre semble se développer aussi chez les enfants mais l'essentiel des études portent sur les adolescents. L'Office for Climate Education a développé un programme de recherche sur les émotions liées au changement climatique. Lorsqu'on encourage les élèves à exprimer leurs émotions, elles ne sont pas que négatives ou angoissées, mais révèlent aussi de l'inspiration, de l'optimisme et sont liées à des envies de mener des projets ensemble, avec les autres.

COMMENT TRAITER CES PROBLÉMATIQUES COMPLEXES AVEC DE JEUNES ÉLÈVES ?

A.-F. G. : Plutôt par des études de cas qui génèrent de nouvelles questions. Si on travaille sur les abeilles, on peut se questionner sur les façons de développer un habitat propice, leurs besoins alimentaires, ce qui les menace, les propriétés des produits de la ruche et leur impact sur la santé humaine, etc. Ouvrir à l'environnement socio-écologique à partir d'une thématique, d'exemples relativement robustes et ne pas hésiter à s'appuyer sur des relations avec des acteurs du territoire, en particulier les collectivités territoriales. Ainsi, en matière d'alimentation, une telle enquête aboutit à poser la question de l'approvisionnement, proche ou lointain. Ce faisant, on est au cœur de l'éducation au développement durable, à partir de choses concrètes, du quotidien.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCK BROCK

Enseigner les maths, ça se calcule

Avec l'étude de la langue, les mathématiques occupent une place prépondérante dans les enseignements. Les évaluations internationales Timss 2019 alertent pourtant sur les résultats des élèves français en deçà de la moyenne européenne et des pays de l'OCDE. L'impact des inégalités sociales y est plus fort qu'ailleurs et les carences en formation didactique à l'entrée dans le métier, comme le faible volume de formation continue, ne permettent pas aux PE de questionner efficacement leurs pratiques.

Le 21 octobre, la Depp* a publié les résultats de l'enquête sur les pratiques d'enseignement des mathématiques en classe de CM2 en 2019 (PRAESCO). Ils nous apprennent qu'elles dépendent des caractéristiques personnelles et professionnelles des professeurs, des contextes d'exercice, mais aussi très fortement des contenus enseignés.

Les entiers et les techniques de calcul posé sont des contenus déclarés « faciles » ou « très faciles » à enseigner (87 % et 85 %) tandis que la résolution de problèmes et la proportionnalité sont considérés comme « difficiles » ou « très difficiles » (seuls 21 % et 30 % les considèrent comme « faciles » ou « très faciles » à enseigner). Les avis des professeurs pour les autres domaines sont plus nuancés : 45% des enseignantes et

des enseignants déclarent que les grandeurs et mesures sont « faciles » ou « très faciles » à enseigner. Ils sont 58 % à porter la même appréciation pour les fractions ou la géométrie et 59 % pour les décimaux ou le calcul mental.

Pour leur travail de préparation, les enseignant-es adaptent majoritairement les supports en fonction de leurs objectifs (82 % de réponses « souvent » ou « très souvent »). Seulement 20 % utilisent « souvent » ou « très souvent » des supports non modifiés. Ce sont des activités d'introduction (70 %) ou des exercices à donner en classe (72 %) qui sont les plus recherchés alors que les fiches de préparation ou les progressions le sont peu (20%).

*Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.



“Une activité authentique”

QUELS CONSTATS FAITES-VOUS DANS LA DÉMOCRATISATION DE L'ACCÈS AUX MATHÉMATIQUES ?

CÉCILE ALLARD : Si l'importance des mathématiques est unanimement reconnue, dans les faits, l'identification de leur fonction ou de leur utilité ne va pas de soi. On comprend bien l'utilité de la connaissance de sa langue ou une langue étrangère pour s'exprimer dans son pays ou dans un autre... l'utilité est moins évidente pour les mathématiques comme pour les sciences, en particulier dans les milieux populaires qui accèdent peu aux métiers liés à ces disciplines. Je constate que l'école joue potentiellement un rôle pour la démocratisation de l'accès aux mathématiques, toutefois même les évaluations internationales soulignent à quel point cette potentialité ne se transforme pas en un accès réel puisque nous sommes dans un des pays où la corrélation entre inégalités scolaires en mathématiques et inégalités sociales est la plus forte... Mes constats quant aux inégalités sociales se conjuguent à ceux sur les inégalités de genre puisque des différences apparaissent également quant à l'accès des filles aux mathématiques.

COMMENT SE TRADUISENT CES INÉGALITÉS À L'ÉCOLE ?

C. A. : Je prendrais appui sur mes travaux de recherche pour vous répondre. Ils mettent au jour des différences sur la façon dont les élèves résolvent les problèmes suivant qu'ils relèvent ou non de l'éducation prioritaire. On peut citer, par exemple, les tables de multiplication qui sont davantage connues ou reconstruites suivant les milieux scolaires. On pourrait citer aussi la conscience du rôle de l'écrit pour la mémorisation ou l'activité mathématique elle-même : écrire, raturer, griffonner, schématiser, relier, entourer, etc. Souvent, dans les milieux populaires, cette conscience ne se construit qu'à l'école et l'écrit reste associé à

l'évaluation plutôt qu'à l'élaboration de sa pensée. Ces inégalités se traduisent aussi par un manque de confiance des élèves qui les conduit à préférer les automatismes. Les PE proposent alors des tâches plus simples et répétitives, mais prennent ce faisant le risque d'abaisser le niveau d'exigence.

QUELLE PLACE DONNER À L'ÉVALUATION DANS LES APPRENTISSAGES MATHÉMATIQUES ?

C. A. : D'abord, l'amélioration des outils d'évaluation n'est pas suffisante pour élever le niveau des apprentissages ni pour réduire les inégalités. Des outils didactiques sont indispensables pour que les évaluations faites par les PE conduisent à des dispositifs d'enseignement adaptés aux difficultés des élèves. Malheureusement, on assiste plutôt à un pilotage de l'enseignement

©Millerand/NAJA



“L'amélioration des outils d'évaluation n'est pas suffisante pour élever le niveau des apprentissages ni pour réduire les inégalités”

par l'évaluation : on me demande, par exemple, souvent de mettre en place des formations sur la droite graduée en maternelle pour que les élèves réussissent mieux les évaluations et que le travail effectué en maternelle par les PE ne soit pas déconsidéré. Mais les progrès des élèves sur la droite graduée ne signifient pas une amélioration de la construction du nombre qui, à l'école maternelle, est prioritairement un outil pour la quantification.

QUE PRÉCONISEZ-VOUS EN MATIÈRE DE FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES PE ?

C. A. : La modification récente de la place et du contenu du concours a conduit à un accroissement de la concentration de la formation initiale sur les mathématiques disciplinaires alors que les futurs enseignants ont aussi besoin d'une formation didactique qui hélas devient quasi inexistante. En formation continue, les PE ont déjà construit une certaine professionnalité, les difficultés dont ils témoignent les amènent à se poser des questions didactiques dont les réponses auraient pu leur être apportées en formation initiale si l'objectif était bien de préparer au métier plutôt qu'au concours. Pour répondre à ces questions, il existe des ressources is-

BIO
Cécile Allard, maîtresse de conférences en didactique des mathématiques. au sein du laboratoire LDAR, elle exerce à l'université de Créteil. Ses recherches portent sur la résolution de problèmes, les pratiques enseignantes en EP et plus globalement sur la construction des inégalités scolaires en mathématiques.

ssues de travaux de recherche collaborative particulièrement bien pensées : par exemple, celles conçues par le groupe Ermel depuis plus de quarante ans. La question des inégalités devrait être traitée plus profondément en formation car les réponses sont complexes et encore en construction. Les discours sur les méthodes prétendument efficaces détournent la formation des vrais enjeux : que les PE apprennent à identifier des tâches qui engendrent une activité authentique tant du point de vue des mathématiques que du point de vue des élèves. Ce niveau d'exigence passe par un encouragement à travailler ensemble, à monter des projets, à assurer un suivi rigoureux des apprentissages des élèves.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAUDE GAUTHERON

ON N'A PAS RÉPONSE À TOUT MAIS ON RÉPOND TOUJOURS PRÉSENT.

Parce qu'on ne sait jamais ce qui peut arriver,
les Restos seront toujours là pour vous.
Faites un don sur restosducoeur.org



Clubs

“Le savoir-faire enseignant ne peut se satisfaire d’une pratique standardisée”



Nicolas Wallet
Co-secretaire général
du SNUipp-FSU

COMMENT LES PE PEUVENT-ILS FAIRE DAVANTAGE USAGE DE LEUR LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE ?

NICOLAS WALLET : La liberté pédagogique s’inscrit dans le cadre des programmes nationaux et si possible dans un travail d’équipe. Elle ne signifie pas que les PE peuvent faire n’importe quoi dans leur classe. C’est aussi par la formation que les enseignantes et les enseignants auront la capacité d’embrasser pleinement la conception du métier, la conception des apprentissages et pourront vraiment faire usage de cette liberté pédagogique. Il ne s’agit pas d’adapter des contenus mais des pratiques. La pluralité de celles-ci permet à chaque élève d’aller vers des objectifs communs fixés pour tous. Il faut s’affranchir d’une norme qui imposerait une seule bonne pratique. Le savoir-faire enseignant ne peut se satisfaire d’une pratique standardisée.

EN QUOI LE RECOURS AUX ÉVALUATIONS STANDARDISÉES ACCROÎT-IL LES INÉGALITÉS SCOLAIRES ?

N. W. : Il est important de commencer par dire qu’il ne s’agit pas d’être contre toute évaluation. Dans le cadre des pratiques enseignantes et de la liberté pédagogique, chaque PE conçoit ses propres évaluations qui s’inscrivent dans une démarche ayant un sens. Depuis cinq ans, les évaluations standardisées proposées ne tiennent aucun compte de la diversité des élèves. En

évoquant la nécessité de développer la « culture de l’évaluation », le gouvernement prétend lutter contre inégalités scolaires. Mais, les évaluations standardisées enferment les PE dans un carcan qui les empêche d’affiner leur pratique au plus près du terrain. D’autant qu’elles sont basées seulement sur des compétences techniques et pas sur la culture et la complexité des savoirs, c’est-à-dire tout ce qui fait la richesse de l’apprentissage. Si les évaluations se transforment en unique objectif de l’apprentissage, les élèves qui sont les plus éloignés de l’école, resteront cantonnés à des contenus au rabais.

COMMENT RENFORCER LA PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE ?

N. W. : Renforcer la professionnalité enseignante, c’est mettre en place une formation de haut niveau, en lien avec la recherche, qui tienne compte de la richesse des savoirs et des situations d’apprentissage des élèves. Il est essentiel de redonner les moyens aux PE de retrouver leur rôle de concepteurs loin

de la simple exécution de « bonnes pratiques » à laquelle le ministère a tendance à vouloir les cantonner. Si l’importance de l’offre de formation est évidemment liée aux moyens financiers, en particulier du fait de la nécessité du remplacement, elle doit reposer avant tout sur des choix politiques concernant les contenus proposés. Or, centrée uniquement sur les mathématiques et le français et réduite à une vision technicienne des apprentissages, la formation perd de sa diversité et donc de sa richesse. De fait, l’offre de formation continue de baisser depuis des années en termes quantitatifs et qualitatifs. Il faut tenir compte des besoins de formation exprimés et ne pas imposer des contenus standardisés. Quant à la formation initiale, les récentes réformes s’inscrivent dans cette même logique d’appauvrissement.

REMETTRE LA MAIN SUR LE MÉTIER : SEUL OU EN ÉQUIPE ?

N. W. : Le SNUipp-FSU est très attaché au travail d’équipe car c’est une richesse. Les PE ont tout intérêt individuellement à sortir de l’isolement et à échanger avec leurs collègues. Plus largement, les échanges avec une équipe éducative pluriprofessionnelle et donc les regards croisés avec les AESH, les Atsem, le Rased... permettent de faire avancer chaque élève. Lors de difficultés liées à des situations d’inclusion, à des élèves « à besoins éducatifs particuliers » ou en grande difficulté, les PE se retrouvent seuls trop souvent. Or, ils ont besoin du collectif pour régler les problèmes urgents et reprendre ainsi la main sur le métier. Le phénomène d’injonctions, le manque de temps pour réfléchir et se former ne permettent pas d’avoir le recul suffisant sur sa pratique et sur les difficultés rencontrées. PROPOS RECUEILLIS PAR EMMANUELLE QUÉMARD

“Donner un avenir à notre futur”

BIO

Philippe Meirieu

est **professeur émérite en sciences de l'éducation.**

Ses analyses font le lien entre l'exigence pédagogique et sa conception d'un service public d'éducation pour toutes et tous. Il est actuellement le président des Cémea. Il vient de publier « Grandir en humanité – Livres propos sur l'école et l'éducation » (Dialogue avec Abdenour Bidar, philosophe) aux éditions Autrement.



APRÈS CETTE RENTRÉE 2022, QUELS SENTIMENTS VOUS HABITENT ?

PHILIPPE MEIRIEU : Je suis partagé. Bien sûr, je suis soulagé du départ de Jean-Michel Blanquer, mais je suis aussi attristé et en colère quand je vois l'état dans lequel il a laissé le système éducatif. Je m'interroge sur les marges de manœuvre de son successeur et je crains fortement que les projets particulièrement préoccupants du président de la République ne finissent par s'imposer. Évidemment, je m'inquiète aussi fortement de la pénurie d'enseignantes et d'enseignants que nous avons vécue lors de cette rentrée et de la politique de gribouille du gouvernement sur cette question essentielle de l'attractivité du métier. Et, enfin, je trouve que le climat idéologique est assez délétère : la droite extrême a pignon sur rue, le racisme et la xénophobie se banalisent, les crispations identitaires enflent... Tout cela est préoccupant et appelle une riposte à la mesure des enjeux.

LES DÉGÂTS DE CES CINQ DERNIÈRES ANNÉES SONT-ILS IRRÉMÉDIABLES ?

P. M. : Sûrement pas ! Je ne veux pas le croire. Mais ils sont bien réels et les blessures sont profondes. En jouant en permanence les parents contre les enseignants, de manière profondément démagogique, le gouvernement a pris une lourde responsabilité : par son rappel obsessionnel des « fondamentaux », par la suspicion qu'il a laissée planer sur des enseignants qui ne sauraient pas identifier et utiliser « les bonnes méthodes », par son inflation évaluative, il a encouragé les comportements les plus consuméristes et clairement positionné les parents en « clients » de l'école. Certes, bien des parents résistent et attendent que le « service public » remplisse sa mission de creuset social et de formation citoyenne, mais la droite ne désarme pas, tant par ses élus que par ses médias, et laisse planer l'idée que la libéralisation et la marchandisation de l'école sont inévitables. Face à cela, je crois, plus que jamais, à

“Je trouve que le climat idéologique est assez délétère : la droite extrême a pignon sur rue, le racisme et la xénophobie se banalisent, les crispations identitaires enflent... Tout cela est préoccupant et appelle une riposte à la mesure des enjeux”

la nécessité d'une véritable alliance entre les parents et les enseignants progressistes, attachés au service public. Une alliance au niveau national, mais une alliance à construire dans chaque école aussi. Pour convaincre partout que le « bien commun éducatif » est incompatible avec la mise en concurrence systématique à tous les niveaux.

VOUS ÉVOQUEZ LES PROJETS PRÉOCCUPANTS DU PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE. DE QUOI PARLEZ-VOUS ?

P. M. : De la « start-upisation » des écoles d'abord : dès lors qu'on annonce une distribution des crédits en fonction des projets et non plus en fonction des besoins, on tourne résolument le dos à ce qui a été fait de mieux dans l'éducation prioritaire, quand on cherchait à « donner plus et mieux à ceux qui ont moins ». On risque bien de donner plus



©Milerand/NAJA

- et peut-être même mieux ? - aux petits malins qui savent « se vendre », au risque d'aggraver les inégalités au lieu de les réduire. Et puis, comment interpréter les propos du président sur sa volonté de généraliser et rendre publiques les évaluations des classes et des écoles ? J'ose espérer que c'étaient des propos de campagne et que l'on n'ira pas vers de telles aberrations. Enfin, j'ai été choqué, comme beaucoup, par les propos de la Sorbonne où le président a dit ignorer l'existence des projets d'école... Mais, peut-être, est-ce parce que, pour lui, il n'y a pas de véritable « projet » si les partenaires économiques ne sont pas impliqués, comme le laisse penser la campagne engagée ? Entendons-nous bien : tous les citoyens sont concernés par l'école, mais en tant qu'ils s'associent à sa mission éducative, pas en tant qu'ils l'asservissent à des intérêts locaux.



SUIVE DE LA PAGE 61

LA PÉNURIE D'ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS EST-ELLE GRAVE À VOS YEUX ?

P. M. : Extrêmement grave. Quand une démocratie ne sait pas attirer les jeunes vers les métiers de l'éducation, elle a du souci à se faire sur son avenir. Et quand elle laisse entendre que n'importe qui, avec quelques heures de « formation express », peut exercer le métier, c'est qu'elle a largement abdiqué sur la qualité de son système scolaire. Les enseignants français, on le sait bien, ne sont pas vraiment reconnus : leur salaire est indécent et un rattrapage s'impose. Mais, au-delà, c'est l'image même de ce métier qu'il faut restaurer de toute urgence. On entend, en effet, des jeunes tentés par l'enseignement qui y renoncent en expliquant qu'ils vont être placés, sans véritable accompagnement, dans des situations intenable, qu'on va les considérer essentiellement comme des entraîneurs à des tests nationaux, qu'on va les faire crouler sous des demandes administratives et que, dans le fond, ce qui les passionne – éveiller des enfants à la culture et à la citoyenneté – n'intéresse pas grand monde dans la hiérarchie de l'Éducation nationale ! Comment s'étonner que le métier n'attire plus autant ? Il est absolument urgent, à mes yeux, de restituer aux enseignants leur véritable identité d'éducateurs, porteurs d'un projet de justice sociale et d'émancipation, capables de penser ce métier dans sa globalité et pas comme une juxtaposition de gestes techniques. C'est une question de considération qui concerne toute la hiérarchie : celle-ci doit se penser, enfin, comme au service des enseignants et non un ensemble d'agents chargés de les contrôler. C'est une question de restauration de l'estime nationale qui incombe aux politiques mais aussi aux médias.

VOUS ÉVOQUEZ UN CLIMAT IDÉOLOGIQUE DÉLÉTÈRE. DE QUOI S'AGIT-IL ET CELA A-T-IL DES IMPACTS SUR LES ENSEIGNANT·ES ET L'ÉCOLE ?

P. M. : Nous vivons une période de grandes mutations : la crise écologique fait peser des menaces sur l'avenir de l'humanité ; l'Occident n'est plus vraiment le « centre du monde » incontesté et le féminisme bouscule le patriarcat.



“Quand une démocratie ne sait pas attirer les jeunes vers les métiers de l'éducation, elle a du souci à se faire sur son avenir”



“Qu’est-ce qu’un enseignant émancipateur ? Un enseignant qui n’enferme personne dans une personnalité définitive”

trême, c’est l’essentialisation systématique : les individus sont réduits à leurs origines, à leur statut, à leur sexe biologique, à leurs actes ou à leurs symptômes. Or, rien n’est plus contraire à une éducation émancipatrice que cela : l’émancipation est le refus de tous les enfermements, la méfiance à l’égard de toutes les classifications qui peuvent toujours se transformer en naturalisation. Ainsi va-t-on dire que « Jules est dyslexique » ! Certes et, à ce titre, il a besoin d’être aidé. Mais Jules n’est jamais QUE dyslexique : il est aussi passionné de manga et de hand-ball, amoureux d’une fille de la classe et bon dessinateur... Nous classons les gens à partir de leurs déficits et nous les enfermions dans leurs déficits. C’est le contraire de l’émancipation !

©Willerand/NAJA

Tout cela est insupportable pour les « réactionnaires » au sens propre du terme, ceux qui refusent de regarder en face ces événements et vivent avec la nostalgie du passé. Ils voudraient arrêter l’histoire ou revenir en arrière : c’est le rêve avoué des penseurs de la nostalgie et des politiques populistes. Et ils se crispent : ils ne débattent plus, ils excommunient ; ils cherchent des boucs émissaires et désignent des coupables

pour ne pas avoir à se remettre en question. Et ça marche ! Regardons les récentes élections en Italie. Là-bas, les enseignants ont bien compris que ce retour en arrière, aux « bonnes vieilles valeurs », est en réalité une fuite en avant vers le démantèlement d’une institution publique au service de la justice sociale.

Un point m’inquiète tout particulièrement dans la pensée de la droite ex-

JUSTEMENT, LE FIL ROUGE DE NOTRE UDA CONCERNE LA CONCEPTION DU MÉTIER : QUELS FONDAMENTAUX POUR QUELLE CULTURE COMMUNE DANS UNE ÉCOLE ÉMANCIPATRICE ?

P. M. : Sur les fondamentaux, retrouvons l’inspiration de Jules Ferry lui-même qui déclarait au congrès pédagogique ● ● ●

SUIVE DE LA PAGE 63

des instituteurs de France du 19 avril 1881 : « *Les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel de l'atelier placé à côté de l'école, le chant, la musique chorale. Pourquoi tous ces accessoires ? Parce qu'ils sont à nos yeux la chose principale, parce que ces accessoires feront de l'école primaire une école d'éducation à la liberté. Telle est la grande distinction, la grande ligne de séparation entre l'ancien régime, le régime traditionnel, et l'École de la République.* » Et c'est encore vrai aujourd'hui : ce qu'on nous fait passer pour des « fondamentaux », ce sont des apprentissages mécaniques qui ne permettent nullement d'accéder au caractère émancipateur des savoirs : quand on s'en empare comme des outils pour se libérer de toutes les prétendues tutelles qui veulent dicter notre bien à notre place.

Qu'est-ce qu'un enseignant émancipateur ? Un enseignant qui n'enferme personne dans une personnalité définitive. Un enseignant qui permet à chacun et à chacune de se dépasser. Un enseignant qui montre qu'on ne peut se dépasser qu'avec les autres et non contre les autres. Un enseignant qui appelle des élèves différents à partager les mêmes savoirs. Un enseignant qui ne confond pas la culture avec la capacité à répondre à des épreuves standardisées. Mais aussi un enseignant qui lutte contre les rapports de domination qui peuvent s'établir et s'incruster dans la classe. Et, pour que l'enseignant puisse faire cela, il ne faut pas qu'il soit assujéti par une « machine-école » qui l'infantilise.

ÊTES-VOUS, FINALEMENT, PESSIMISTE OU OPTIMISTE POUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE ET DES PE ?

P. M. : Je suis résolument optimiste mais combatif. La situation est difficile et elle exige une mobilisation forte, une grande capacité d'explication des enjeux auprès de tous nos partenaires, des alliances avec tous ceux et toutes celles qui ont à cœur de donner un avenir à notre futur. Pas question de baisser la tête ! Certains rêvent, ici ou là, de remplacer les professeurs par des processeurs et de faire de l'École un ensemble de service aux publics. Ce serait une catastrophe. Nous avons besoin d'une



©Millerand/NAJA



©Millerand/NAJA

École forte qui affirme clairement qu'elle veut former des citoyens capables de « penser par eux-mêmes » mais aussi de construire du commun. Et c'est ce que porte, je crois, cette UDA où sont dites des choses essentielles à un moment particulièrement stratégique.

PROPOS RECUEILLIS PAR LILIA BEN HAMOUDA

“Le « bien commun éducatif » est incompatible avec la mise en concurrence systématique à tous les niveaux”

INTERVIEW CROISÉE

“Donner l’occasion de penser, de réfléchir autrement et d’ouvrir des portes”

QUELS SONT LES GRANDS AXES DE VOTRE LIGNE ÉDITORIALE ?

NATHALIE BRISAC : C’est de réussir à réunir des enfants différents en leur proposant le meilleur de ce que les adultes peuvent leur donner. Cela veut dire essayer de choisir les meilleurs auteurs et illustrateurs en toute liberté sans jamais leur passer commande, sans cadre pré-établi, sans pré-test et en leur laissant du temps. C’est faire confiance aux créateurs et aux enfants récepteurs. Faire en sorte que le monde des textes et des illustrations se rencontrent pour le plus grand nombre d’enfants possible. Nous sommes juste des passeurs. L’École des loisirs est une maison d’édition indépendante et de ce fait, a la liberté de se tromper. C’est un luxe car ne pas avoir besoin de résultats immédiats permet la créativité. Ce sont aussi des livres qui durent longtemps. 70% des titres sont des titres du fonds comme *Chien Bleu* qui est sorti en 1989. Il est toujours au catalogue car pour un enfant de 4 ans, c’est toujours une nouveauté, même si les adultes voudraient parfois changer.

ALAIN SERRES : Rue du Monde est née il y a 26 ans avec d’emblée une identité marquée du sceau de l’engagement et de la citoyenneté. Un engagement qui est non pas destiné à mettre des enfants sur des rails, dans une direction unique mais un engagement social, culturel, ouvert aux créateurs. C’est donner l’occasion de penser, de réfléchir autrement et d’ouvrir des portes. S’engager à ce que les enfants aient très tôt des histoires d’amour avec les livres, qu’ils deviennent des dévoreurs de livres, se posent des questions, s’émeuvent, acquièrent de la liberté de penser et de grandir. C’est aussi les transporter dans



©Millerand/NAJA

BIO
Alain Serres,
d’abord enseignant en maternelle, a publié son premier livre jeunesse il y a 40 ans. Il en a signé plus d’une centaine, animé de nombreux ateliers de production d’écrits avec des enfants. Il a fondé les éditions Rue du Monde autour d’engagements citoyens et culturels.



©Millerand/NAJA

BIO
Nathalie Brisac

a été enseignante et formatrice à l’IUFM. Aujourd’hui, elle travaille dans l’édition jeunesse à L’École des loisirs, en savourant toujours les réactions des enfants lorsqu’ils découvrent, lisent et parlent des livres.

la rêverie, l’imaginaire et la poésie. Pour cela, les contenus ne doivent pas être trop restrictifs, ne pas les enfermer dans un message. C’est un exercice très difficile où l’on est sur un fil et où à chaque fois il faut faire des choix. Le respect du jeune lecteur nous guide : lui laisser de l’espace, de la respiration dans sa lecture au travers notamment des illustrations qui jouent un rôle primordial.

POURQUOI ABORDER AVEC LES ENFANTS DES SUJETS DE SOCIÉTÉ DIFFICILES COMME LE RACISME, LA GUERRE, L’ESCLAVAGE, LES MIGRANTS, LA SOLIDARITÉ... ?

N. B. : Malheureusement, les enfants vivent dans une société où il y a du racisme, la guerre, des personnes obligées de quitter leur pays. Ils ne sont pas imperméables à ce qui se passe dans la vie de tous les jours. On ne peut pas faire comme si cela n’existait pas ou ne les concernait pas. C’est notre devoir en tant que maison d’édition et citoyens de transmettre et faire comprendre ces situations.



“Pour les familles qui n’ont pas les moyens de faire découvrir des albums de littérature de jeunesse, si l’école ne le fait pas, qui le fera ?”

SUITE DE LA PAGE 65

C'est aussi prendre au sérieux les enfants car ce sont des personnes en devenir, en train de se construire. Cela ne sert jamais à rien de cacher quelque chose, faire comme si cela n'existait pas ou comme si c'était des sujets qui ne les concernaient pas. À la télévision, ils voient des images difficiles tout le temps. Heureusement que la littérature jeunesse est là car le jeune enfant est l'être qui se pose le plus de questions : *Où j'étais avant ? Qu'est-ce que je serai plus tard ? Pourquoi cette personne dort par terre dans la rue ? Pourquoi les gens se tuent ?* Le vrai problème est que les enfants subissent sans pouvoir réagir mais les livres vont les aider à comprendre.

A. S. : Tout cela fait partie de leur quotidien, les enfants prennent la guerre en pleine figure, le racisme fait du mal jusque dans la cour de récré. Tous ces sujets ne sont pas réservés à des spécialistes, à des émissions télé. La littérature jeunesse vise à ce que les enfants ne vivent pas sous cloche, elle nourrit leur réflexion car on le sait, les enfants sont porteurs de clichés de la société, parfois négatifs. La littérature, les ateliers philo ou travailler avec des artistes donnent l'occasion de se poser des questions, aident à construire nos vies individuelles dans une grande histoire collective. Le vivre ensemble est au cœur de la littérature jeunesse. Le livre est un médiateur. Il est très difficile pour des parents, dans le stress et la vie familiale, de trouver le temps de penser à propos du monde, de se projeter dans l'avenir. Le livre est l'objet qui peut réunir pour discuter, penser entre enfants et parents. Encore faut-il que le livre entre dans les foyers. L'école a un rôle extrêmement important d'incitation aux familles pour que le livre entre dans la vraie vie.

Y-A-T-IL UNE FAÇON PARTICULIÈRE DE RACONTER UNE HISTOIRE AUX ENFANTS ?

N. B. : Le plus important est comment aborder ces questions. La littérature, la culture, les arts permettent d'en parler avec un pas de côté. C'est le héros préféré qui va subir le racisme, le nazisme... et non soi-même. Cette mise à distance permet d'être partie prenante de cette société sans en subir la responsabilité. Pour les adultes, enseignants, parents, il est important d'avoir des médiateurs que sont les livres pour en parler avec

“La littérature, les ateliers philo ou travailler avec des artistes aident à construire nos vies individuelles dans une grande histoire collective”



plus de douceur. Les auteurs ont une sensibilité qu'ils transposent artistiquement. On accorde une place essentielle à la fiction. Les émotions, les expériences que vont vivre les personnages du livre sont celles que les enfants peuvent vivre ou ressentir. Cela va les aider à mieux se comprendre et comprendre le monde. Le « happy end » ou une fin ouverte rassure. Chaque enfant peut en faire ce qu'il souhaite et ira là où ça lui fait du bien.

A. S. : Par bonheur, il y en a mille ! Ce qui me fait craquer dans un projet est avant tout l'authenticité, la sincérité de ce que fait l'artiste et la transmission de cette sincérité aux enfants. Quand on s'adresse à des enfants, il faut leur donner la possibilité de se laisser embarquer, leur offrir un espace et de la respiration, qu'il y ait du rythme. L'illustration y joue un rôle clé. C'est une sorte de jardin dans lequel les enfants peuvent se balader sans trop de connaissances assurées, où ils se





“Les enseignants ont aussi un rôle très important pour faire vivre la « bibliodiversité »”

©Millerand/NAJA

sentent très libres. Trop souvent, dès que les enfants savent lire, il y a une tendance à laisser de côté l'image. Or, il y a un enjeu sur la place de l'image, sa construction, savoir s'en régaler mais aussi s'en méfier. Le livre permet de construire le plaisir des images et leur décryptage, c'est pourquoi on accorde beaucoup d'importance aux images dans nos livres.

“Les émotions, les expériences que vont vivre les personnages du livre sont celles que les enfants peuvent vivre ou ressentir”

QUELLE PLACE POUR LA LITTÉRATURE À L'ÉCOLE ? PLAISIR, LOISIR OU ENSEIGNEMENT ?

N. B. : Elle devrait avoir une place beaucoup plus importante qu'aujourd'hui. Il y a un recul énorme depuis 20 ans de la présence de la littérature contemporaine dans les classes. C'est triste autant pour les enfants que pour les enseignants. C'est même une aberration quand on voit les résultats PISA où les élèves français ont 20 points d'écart en compréhension de l'écrit et qu'on sait que les enfants qui ont reçu le plus d'histoires ont une meilleure compréhension. C'est d'une injustice folle ! Pour les familles qui n'ont pas les moyens de faire découvrir des albums de littérature de jeunesse, si l'école ne le fait pas, qui le fera ? Un livre, ce n'est pas comme un bonbon, un petit ne peut pas le savourer seul, une médiation est nécessaire. Il faut donner du beau, du rêve aux enfants.

A. S. : Je suis persuadé, depuis toujours et de plus en plus, que la littérature de jeunesse doit avoir une place transver-

sale dans les activités à l'école, des mathématiques aux plaisirs culturels en passant par le sport. Les enfants ont besoin d'émotions, de pensées, le livre est un support idéal, cela devrait être un réflexe. Il faut revenir vers les bibliothèques de classe et les BCD pour que les livres soient à portée de main. Les enseignants ont aussi un rôle très important pour faire vivre la « bibliodiversité ». Les enfants ont besoin qu'on leur donne l'occasion de rencontrer des livres différents. Aujourd'hui, il y a une tendance à se recentrer vers des livres qui recueilleraient l'unanimité. Face à l'abondance de la production, est exclu ce qui est atypique. Les enseignants voient beaucoup d'enfants et les côtoient longtemps, ils ont donc un rôle important à jouer pour ne pas aller vers des choix qui se resserrent, pour sauver coûte que coûte la diversité et les visions différentes du monde.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

INTERVIEW

“On est des éponges !”

POURQUOI ÉCRIRE POUR LES ENFANTS ?

RASCAL : À la fin des années 80, j'avais acheté chez un bouquiniste un livre de Tomi Ungerer qui s'appelle *America*. J'ai été touché par ses dessins. À l'époque, j'étais sérigraphiste et je travaillais dans la pub, je faisais des affiches pour le théâtre. Pour mes 30 ans, une amie illustratrice, Édith, m'a offert son livre d'enfance préféré : *Les trois brigands*, et j'ai eu un coup de foudre. Cette histoire m'a touché à un moment de ma vie où je sentais que j'étais plus riche que ce que j'avais pu donner, comme ce personnage de Tiffany qui interroge les brigands sur ce qu'ils font de tout le trésor qu'ils ont amassé. J'avais envie de faire autre chose et comme Cortès, « *j'ai brûlé mon vaisseau* ». Je me suis mis à l'écriture car je ne connaissais personne qui pourrait prendre cela en charge. Comme je me sentais dans l'incapacité de dessiner, j'ai sollicité des dessinateurs que je connaissais. Je n'ai jamais voulu transmettre un message mais plutôt une émotion en racontant une histoire.



©Millerand/NAJA

OÙ TROUVEZ-VOUS VOTRE INSPIRATION ?

R. : Les sujets sont souvent inspirés par la personne qui est en face de moi. Si je n'avais pas connu Louis Joos, il n'y aurait jamais eu *Le voyage d'Orégon*. En ce moment, je fais des livres pour la toute petite enfance, un terrain sur lequel je n'avais jamais mis les pieds. *Sans papiers* a été déclenché par une info entendue à la radio. J'ai écrit *Le sourire du roi* après avoir failli perdre un enfant qui s'était fait renverser par une voiture. *Ami-*

Ami par un dessin de loup que Girel m'avait envoyé et comme j'avais vu un film sur les forces du bien et du mal, je suis parti de ça. On est des éponges, une goutte de Prévert, trois gouttes de cinéma, deux gouttes du dessin de Girel et à un moment donné l'histoire sort.

COMMENT COLLABOREZ-VOUS AVEC UN ILLUSTRATEUR ?

R. : Je n'ai jamais écrit pour quelqu'un que je ne connaissais pas. J'ai besoin de rencontrer et de sentir des choses. Il y aura une envie commune de travailler sur un sujet et l'histoire va s'élaborer autour de nos deux envies. Généralement, ça part de l'histoire qui est écrite. Je fais des commentaires sur les dessins qui me sont envoyés et réajustés si nécessaire. À la fin, les dessins me reviennent et je vais ajuster mon texte pour expliquer davantage ou éviter de redire ce qui est présent à l'image. Le seul avec qui c'est différent est Louis Joos. Pour

BIO
Rascal est un **artiste belge autodidacte**. Après avoir fait plusieurs métiers, il décide de se consacrer aux livres pour enfants. À la fois auteur et illustrateur, il écrit le plus souvent des histoires pour d'autres artistes. Il a reçu le Grand prix triennal de littérature de jeunesse de la Communauté française 2009-2012 pour l'ensemble de son œuvre.

Ses ouvrages les plus connus : *Au monde*, L'école des loisirs 2012 ; *Monsieur Casimir*, L'école des loisirs 2007 ; *Tout le monde fait caca*, ill. Pascal Lemaître, L'école des loisirs 2011 ; *Poussin noir*, ill. Peter Elliott, L'école des loisirs 1997.

Le Voyage d'Orégon, les images existaient et j'ai écrit sur les images car Louis était dans le désir de travailler comme ça.

PROPOS RECUEILLIS PAR VIRGINIE SOLUNTO

PORTRAIT

“Une démarche de peintre”

Laurent Corvaisier

« *J'ai toujours dessiné depuis l'enfance, commence Laurent Corvaisier. Sur la table de la cuisine ou au collège où je résu-* mais et j'illustrais les textes ». Une mère attentive qui encourage sa passion, un prof de lycée qui lui conseille d'aller faire ses études à Paris, et le voilà qui quitte Le Havre pour les arts appliqués Duperré avant d'intégrer l'École nationale supérieure des arts décoratifs, illustrations et gravure. À 17 ans, il démarque les éditeurs avec ses carnets de voyage... c'est le début de l'aventure.

« *La littérature de jeunesse est un accès à l'imagination*, explique-t-il.



© Millerand/NAJA

J'ai pu y créer un monde qui m'est propre et faire ce que j'aime ». L'illustrateur se définit comme un peintre qui fait des livres pour enfants. Son inspiration, il la nourrit en « vivant », en rencontrant des gens, des espaces, des lieux, des paysages. « *Ce qui m'intéresse, c'est l'intime, le lien entre les formes, les choses, toute forme vivante, l'humain, le végétal, l'animal et les liens qu'il y a entre ces mondes-là* ». Dans sa galerie de référence, on croise Fra Angelico, Matisse, Gauguin, Bonnard et Basquiat. Son monde est fait de couleurs, de formes et de surfaces.

UN LIVRE À PARTIR D'AFFICHES

Alain Serres l'a découvert il y a plus de 20 ans dans une exposition et a eu envie de le faire travailler sur un recueil de poésies de Desnos. « *Alain est un poète, moi j'ai un dessin poétique*, confie-t-il. *Il est toujours à l'amorce des projets avec les auteurs et c'est aussi avec lui que j'ai fait mes livres les plus personnels, comme "La famille Totem"* ». À Rue du Monde ou ailleurs, il répond le plus souvent à des commandes qui lui imposent d'intéressantes contraintes de formats, de

recherche

thèmes ou de sujets. Quand il est peintre, il s'impose les règles du jeu. « Une démarche de peintre » qu'il met dans les illustrations d'articles du « Monde » du week-end. Les paysages l'inspirent particulièrement en ce moment et une exposition de peintures sur toiles et sur bois est en préparation pour une galerie parisienne. Son dernier projet est un livre à partir d'affiches qu'il a faites pour le théâtre de Sète et des vues de la ville et des alentours.

“Ce qui m'intéresse, c'est l'intime, le lien entre les formes, les choses, toute forme vivante.”



©Millierand/NAJA

Il a illustré entre autres : *Ceci est mon carnet de dessin*, Laurent Corvaisier, Rue du Monde, 2016 ; *La famille Totem*, Alain Serres, Rue du Monde 2008 ; *Le pélican*, Robert Desnos, Rue du Monde 2002 ; *Idriss petit apprenti*, Robert Gaillot, Magnard 2005 ; *L'école perdue*, Tahar Ben Jelloun, Gallimard Jeunesse 2007 ; *Missak l'enfant de l'affiche rouge*, Didier Daeninckx, Rue du Monde 2009 ; *Pff, ça sert à quoi la poésie ?*, Jean-Marie Henry et Alain Serres, Rue du Monde 2018.

L'école des loisirs



MON AMIE ZAHRA de Maryam Madjidi, ill. Claude K. Dubois, éd. L'École des loisirs C

Maryam fait toujours le même cauchemar, où sa grand-mère disparaît au moment de tomber dans ses bras. Rien ne peut la consoler, même les coups de téléphone à sa mamie, restée au pays. Peu à peu, elle n'a plus le goût de jouer avec ses copains, d'apprendre à l'école. Un jour arrive Zahra, drôle et pleine d'énergie, qui vient du même pays qu'elle. Parler dans sa langue maternelle, chanter les comptines de son pays d'origine, Maryam retrouve sa joie de vivre et des rêves joyeux. Ensemble, elles vont pouvoir tracer le « chemin qui va d'Ici à Là-bas ». Un texte et des illustrations douces, poétiques qui donnent toute sa valeur et sa saveur à la langue, d'ici et de là-bas.

LE P'TIT CŒUR DE DINA

de Béatrice Renard, ill. Emmanuelle Eeckout, éd. L'École des loisirs C1

Une petite grenouille, Dina, vit sous la tente,

dans un campement en pleine ville. À l'école, il y a trop de

bruit « et dans sa bouche un goût d'œuf pourri ». La pluie, la faim, la solitude, Dina ne comprend pas ce que dit la maîtresse. Elle se perd en rentrant chez elle. Son cœur est en miettes. Mais un grand garçon vient à son secours, la raccompagne et Dina se sent bien. Une petite histoire sensible qui parle de différence, d'exil, des enfants qui vivent dans la rue, pour éveiller les consciences, et pourtant tellement lumineuse, parce qu'il suffit d'une main tendue pour retrouver le sourire. Les dessins donnent à cette histoire la douceur nécessaire pour la lire à des tout petits.

AMIS-AMIES de Tomi Ungerer C1 C2

« Puisque je n'ai pas encore d'amis, je vais m'en fabriquer ! »

: Rafi, le génial petit bricoleur, qui vient de déménager, construit animaux et pantins géants à partir de quelques planches, vis et un peu de peinture. Ki Sing, sa petite voisine aux talents de couturière, propose de l'aider à les habiller. Une amitié solide se noue, ils deviennent des as de la récup', et la cour de la maison se remplit d'amis toujours plus beaux. Alors que leurs familles



apprennent à se connaître, s'apprécier, découvrir leurs cultures... les ennuis viennent du dehors. Le succès et l'intégration aussi, d'ailleurs. Cet album, résolument engagé contre le racisme, les préjugés et l'exclusion, mais aussi contre les travers de notre société moderne, a l'humour satirique et joyeux. Les détails et clin d'œil du texte et évidemment du dessin de Tomi Ungerer sont un régal.

STRADA ZAMBILA de Fanny Chartres C3

À Bucarest, Ilinca vit avec sa petite sœur et leurs

grands-parents dans un petit appartement. Elle raconte son quotidien, centrée sur sa peine, l'absence de ses parents partis en France gagner de l'argent. Une tristesse qui vire à la révolte. Un projet pour l'école et un lien se crée avec Florin, un jeune Rom de sa classe, qui l'amène à revisiter les préjugés de la société roumaine, s'ouvrir à l'altérité, et finalement, voir plus clair dans sa situation familiale. Un texte émouvant, au cœur d'une famille roumaine, qui permet une réflexion sur les raisons qui poussent à quitter son pays et les siens. Il ne s'agit pas toujours d'argent...



PORTRAIT

De la couleur et du graphisme à la place des mots

Aurélia Fronty

Des cours de dessin quand elle était enfant et une famille où les femmes artistes l'encouragent à tenter une école d'art l'amènent à se former en arts appliqués à Duperré à Paris, en textile. Aurélia Fronty commence par l'impression sur tissu, le travail de la couleur et le graphisme. « *Le dessin a toujours été très présent, confie-t-elle. C'est un moyen de dire des choses que je n'arrive pas forcément à exprimer avec des mots. Cela me permet d'élaborer mes pensées, de communiquer mes émotions déjà étant enfant* ». L'illustration ? Elle y arrive un peu par hasard. Au cours d'une expo de fin d'année aux arts appliqués, elle est contactée par un éditeur qui lui propose d'illustrer un livre. Les articles de presse qui suivent lui ouvrent la porte de galeries, de l'édition puis de la presse de mode féminine qu'elle illustre. « *Début 2000, j'ai été attirée par le livre pour enfants qui offre une très grande liberté, raconte-t-elle. C'était le début des éditions du Rouergue avec l'apparition d'une nouveauté graphique, à la fois une narration mais aussi un champ de liberté artistique* ».

PLUSIEURS PROJETS EN PRÉPARATION

Comme souvent, c'est l'éditeur qui lui propose un projet et la met en relation avec l'auteur. Avec le texte, elle réfléchit à un univers graphique, à des personnages, elle se documente par rapport à un pays. « *Puis, les images m'apparaissent quand je lis le texte, explique Aurélia. Un dessin raconte toujours quelque chose mais au lieu de mettre un mot, je mets une couleur ou un graphisme* ». Elle ne se considère ni comme une peintre, ni comme une illustratrice, mais plutôt comme une artisanne ou une créatrice. Cette touche-à-tout continue à travailler l'im-

primé même si c'est pour d'autres supports que le tissu. Depuis 20 ans, elle dessine des collections pour les parfumeries Fragonard. Elle poursuit aussi des projets plus personnels sur des thématiques qu'elle initie, sur des choses qu'elle vit et qui modèlent son travail. Plusieurs expositions de peintures, de la miniature au grand format, mais aussi un recueil de poésies et un album avec une autrice italienne sont en préparation au fond de son atelier.

“Le dessin est un moyen de dire des choses que je n'arrive pas forcément à exprimer avec des mots.”



©Millerand/NAJA

Ses dernières illustrations : *J'ai le droit d'être un enfant*, Alain Serres, Rue du Monde 2019 ; *L'ABC du petit philosophe*, Pierre Coran, À pas de loups 2018 ; *Les plus belles comptines italiennes*, divers, Didier Jeunesse 2019 ; *Les devinettes de la langue au chat*, David Dumortie, Rue du Monde 2021.



Rue du Monde

MÊME LES MANGUES ONT DES PAPIERS
d'Yves Pinguilly, ill. Aurélia Fronty C2



Momo et Khady vivent quelque part en Afrique. Très tôt, Momo rêve de traverser la mer, d'aller là où les mères nourrissent plus facilement leurs enfants. Travailler pour aider les siens, dit l'enfant. Les années passent, et un jour Momo entraîne Khady sur un grand bateau. Ils se cachent parmi les mangues. Mais sans argent ni papier, le rêve est-il réalisable ? Les mangues, enregistrées, étiquetées, tamponnées ont, elles, le droit de voyager. Le texte, jamais misérabiliste, est empreint de poésie. La pluie sous laquelle courent les enfants, la nuit dans le bateau qui les emmènent, les pauvres papiers qu'ils sortent de leurs poches. Les illustrations aux grands aplats de couleur sont toutes de douceur et de vie. Un classique incontournable pour comprendre ceux qui quittent famille, pays, pour partir au loin, clandestinement.

LA GUERRE CE N'EST PAS POUR MOI
d'Eric Battut C2 C3

Baki-le-roi-du-ballon fête ses 12 ans quand des soldats arrivent au village et l'emmènent ; « *tu es fort, tu seras un bon soldat* ». Baki-l'enfant-soldat apprend à tirer avec une mitraillette qui n'est pas un jouet. Baki doit suivre l'armée, son arme est plus lourde que lui mais il n'a pas le choix, il doit avancer. Les combats, la défaite, la fuite et puis la vie dans un camp de réfugiés. Il y apprend à lire et à compter. Plus tard, même si la paix est fragile, il retourne dans son village, il est Baki-le-maître-d'école. Le texte, concis, dit le parcours et les émotions. Les illustrations, dans des teintes orangées, pleine page, accompagnent le récit à grands coups de brosses et d'éponge, avec un Baki-petit-personnage-bleu, bien reconnaissable, qui traverse les événements. Un livre fort, qui arrive à parler de la guerre et reste optimiste.



NASSIM ET NASSIMA
d'Ingrid Thobois, ill. Judith Gueyfier C3

Deux enfants afghans dans leur quotidien, à Kaboul : la pauvreté de leurs familles les contraint à aider leurs parents. Aller chercher l'eau, acheter le pain, beaucoup de pain, pour toute la famille qui ne peut s'offrir autre chose pour remplir les ventres affamés, mais aussi mendier, aux carrefours, pour gagner quelques piécettes... Inséparables, ces deux-là chantent et s'amusent, se soutiennent. Mais le jour où Nassim rentre à l'école, Nassima est inconsolable. Pourquoi n'y va-t-elle pas elle aussi ? Un récit plein de vie et d'amitié, qui raconte la vie en Afghanistan, les relations familiales, la discrimination des filles, soulignée par des illustrations fines et précises qui contribuent à faire de ce livre une plongée juste et enrichissante au cœur de l'Afghanistan. Plus largement, il fera découvrir aux enfants d'ici des préoccupations bien différentes des leurs.

COMMENT FAIRE LA PAIX ?
de Francis Combes, ill. Bruno Heitz C2 C3

Pour faire la paix ramasse un petit tank quand il est encore assoupi dans la cour de sa caserne. Pose-le sur tes genoux et caresse-le... Ainsi commence cette poésie, véritable pied de nez à la guerre, qui appelle les enfants à dresser des monuments, non pas aux morts mais à la vie. Un rêve magique, un rêve de poète



auquel les illustrations, toujours aussi malicieuses de Bruno Heitz apportent son regard plein d'humour, souvent acidulé. Un texte court qui pourra être appris par les enfants aux quatre coins du monde, déjà 24 traductions proposées dans des langues comme l'anglais, l'espagnol, l'allemand, le russe, l'ukrainien, le portugais, l'arabe, l'hébreu, l'arménien, le turc... jusqu'à cette langue universelle, l'espéranto, avant qu'une banderole proclame, en dernière page, dans la voie lactée : « *Désarmement général de la Terre et des étoiles* ».

Toujours minée par les inégalités

Les inégalités scolaires enracinées dans les inégalités sociales ne reculent pas. Après cinq années sous le ministère de Jean-Michel Blanquer au bilan catastrophique, le président de la République maintient sa feuille de route. Une politique qui encourage un système éducatif porteur d'inégalités, que l'extrême droite cherche à renforcer quand elle est au pouvoir. L'école doit-elle pour autant rester inactive ? Pour le SNUipp-FSU, son rôle est plus que jamais, par sa mission émancipatrice, d'éveiller les consciences. Ce qui passe aussi par la préservation de la santé au travail des PE.



Agir pour aller mieux

Les années passent, les inégalités scolaires perdurent, enracinées dans les inégalités sociales. C'est ce que déplorent les acteurs de l'école qui rêvent d'un système éducatif rétablissant l'égalité entre les élèves. Le projet pour l'école du SNUipp-FSU porte le principe de l'éducabilité de tous les enfants et l'ambition de la réussite scolaire de tous les élèves. Non seulement l'école a bien du mal à avancer sur ce chemin, mais les années Blanquer l'ont destabilisée dans ses missions émancipatrices et ses ambitions pédagogiques. L'avenir s'annonce-t-il plus radieux ? *L'école du futur*, portée par le président de la République, ne fera qu'aggraver les choses en attribuant les moyens non pas en fonction des besoins, mais des projets.

Pensée comme l'indispensable levier qu'il fallait actionner pour donner plus à ceux qui ont moins, l'éducation prioritaire s'est centrée sur les quartiers regroupant des populations socialement défavorisées. Elle a empêché l'aggravation des écarts scolaires mais n'a pas permis plus de mixité dans les écoles. Les territoires ruraux ont été oubliés. L'État a tenté de mettre en œuvre des dispositifs plus larges tels les PEDT et aujourd'hui les cités éducatives. Comme le souligne le sociologue Daniel Frandji, les résultats ne sont pas au rendez-vous. (lire page 77).

UNE DIRECTION À SUIVRE

Dans le même temps, d'autres menaces pèsent sur l'école. Tout se passe comme si l'État avait décidé de déléguer à l'enseignement privé, une part grandissante de ses responsabilités éducatives. C'est du moins ce que pense Ghislain Leroy du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (lire page 75). Bref, les planètes sont loin d'être alignées dans l'intérêt de l'école, des PE

et surtout des élèves. La situation est d'autant plus difficile que la période est anxieuse. L'épidémie de la Covid 19 qui perdure, la guerre en Ukraine, la crise énergétique doublée d'une forte inflation, l'urgence climatique, sont autant de facteurs qui pèsent sur l'ambiance dans et hors l'école. Et justement, les premières victimes en sont les familles des milieux populaires. Tout cela déroule un tapis rouge que les populistes de droite ne demandent qu'à fouler. Comme le montre la gestion du système éducatif mise en œuvre en Hongrie ou en Pologne, l'école n'a rien à attendre de bon de

l'extrême droite (lire pages 78 à 81).

Face à tous ces problèmes, que peut faire l'école ? Sans doute pas tout et pas toute seule, mais elle ne peut non plus rester les bras croisés à attendre que tonne l'orage. « *Nous devons identifier les savoirs nécessaires pour penser et agir sur les inégalités du monde et le désastre écologique qui vient. Il nous faut élaborer une nouvelle culture commune, rassemblant ces savoirs critiques et une réflexion plus poussée sur les conditions nécessaires à ce que leur appropriation soit émancipatrice* », avance Blandine Turki, co-secrétaire générale du SNUipp-FSU (lire page 88).



Ne pas priver l'école publique



©Millierand/NAJA

86% des élèves du premier degré fréquentent l'école publique mais la part des élèves scolarisés dans l'enseignement privé croît légèrement depuis une dizaine d'années.

Entre 2010 et 2020, le nombre d'élèves du primaire scolarisés dans le privé sous contrat et hors contrat n'a cessé de croître, passant de 893 300 à 925 100 élèves. La tendance générale sur la décennie se traduit par une hausse. Mais, la part relative du nombre d'élèves du privé progresse peu, passant de 13,4% à 14%. En revanche, la courbe constamment ascendante du nombre d'élèves scolarisés dans les écoles privées hors contrat (de 15 600 à 51 000 en 10 ans) témoigne de l'influence de ces écoles. Celles-ci n'ont pas l'obligation d'appliquer les programmes à la lettre, ni de respecter les

horaires de l'enseignement public, ni même de recruter des personnels enseignants diplômés par l'Éducation nationale. Depuis 2017, le ministère de l'EN est complaisant avec les écoles privées : loi de l'instruction obligatoire à trois ans obligeant les collectivités à financer les écoles maternelles privées, ouverture des contrats locaux d'accompagnement aux écoles privées mettant en concurrence écoles publiques et privées. Le SNUipp-FSU continue de porter la nécessité d'une école publique, laïque et gratuite avec les moyens nécessaires pour remplir à bien sa mission.

éclairage

“L'école publique est délaissée par le pouvoir politique”

BIO
Ghislain Leroy,
maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Rennes 2 et au laboratoire CREAD. Ses travaux interrogent la place de l'enfant dans l'école et la société et les formes que peut prendre son émancipation.

VOUS ESTIMEZ QUE DES MENACES PÈSENT SUR L'ÉCOLE PUBLIQUE DANS LA FABRIQUE DU COMMUN. POURQUOI ?

GHISLAIN LEROY : Dans ce contexte où l'école publique est délaissée par le pouvoir politique en termes d'ambition, de moyens, de formation, elle se voit supplantée par une offre privée avec le risque d'avoir une école à deux vitesses. D'un côté, des parents ont le choix pour déterminer le parcours scolaire de leur enfant et de l'autre, des parents plus ordinaires se retrouvent à scolariser leur enfant dans l'école publique avec de moins en moins de mixité sociale pourtant facteur de réussite. Le développement de l'offre alternative témoigne de cette menace comme les écoles privées Montessori, les écoles alternatives Steiner, l'instruction en famille ou encore les écoles démocratiques. Cela prend des formes très différentes, avec pour certaines, des logiques d'entre soi qui s'adressent, dans ces cas-là, à des populations bien situées socialement. Pour d'autres, elles accueillent aussi des élèves qui ont été parfois malmenés par l'école publique pour des raisons qui resteraient à investiguer. Il peut s'agir d'enfants issus de milieux plus modestes où les familles font le choix de l'instruction à domicile ou se tournent vers les écoles démocratiques. S'ajoute, à ces nouvelles concurrences, un recours à l'école privée plus ordinaire qui gagne du terrain sur l'école publique. L'école catholique connaît un grand succès.

QUELLES EN SONT LES CAUSES ?

G. L. : Un certain nombre de parents ont le sentiment que les temps ont changé : « Si on veut la réussite de son enfant, aujourd'hui, l'école publique ne peut plus assurer un parcours scolaire de bonne qualité ». Les chiffres montrent une croissance nouvelle de l'école privée.

Dans les milieux les plus élitaires, l'offre se développe chaque année avec de nouvelles propositions. Par exemple, à Paris, il y a tout un nouveau réseau d'écoles maternelles privées, avec différents types de pédagogie et des prix conséquents. C'est révélateur d'une période où l'école publique est délaissée politiquement et où les écoles sont mises en concurrence.

QUE PEUVENT FAIRE LES PE ?

G. L. : Les enseignants sont pris dans des réalités sociales qui limitent leurs possibilités d'action. Les problèmes sociaux et les inégalités s'invitent dans les classes. L'école ne peut pas tout régler, les enseignants ne peuvent pas tout faire. Ce n'est pas un aveu d'impuissance mais un constat réaliste et qui va à l'encontre de ce qu'on leur demande en termes de résultats. La conscience de la réalité, y



©Millerand/NAJA

“L'école est là pour apprendre mais aussi pour construire du commun”

compris dans ses aspects négatifs, permet de comprendre les tendances actuelles, mais pour dépasser le point de vue pessimiste. L'école a encore des marges de manœuvre, aussi bien à l'échelle des collectifs que des individus. Il ne faut pas baisser les bras.

QUE SERAIT UNE ÉCOLE ÉMANCIPATRICE SELON VOUS ?

G. L. : Aller à l'école peut libérer des inégalités sociales ou de destin en créant du commun. L'école émancipe par le savoir et la culture commune. Dans le même temps, elle doit donner la chance d'exister en tant qu'individu, donner la possibilité de penser par soi-même. Quand on est dans une société où la mise en concurrence prévaut entre les écoles, on perd une sorte de coopération à l'échelle nationale. Au sein même d'une classe, on peut avoir le même type de fonctionnement. Les écoles d'inspiration Montessori, par exemple, sont très peu coopératives. Chaque enfant suit un parcours singulier, presque dans l'isolement. Cette pédagogie va souvent avec l'abandon de projet en commun à l'échelle de la classe. C'est une logique individualiste qui joue en faveur de l'isolement des uns par rapport aux autres. La coopération est une notion alternative et critique vis-à-vis de ces tendances. Pèsent sur l'école actuelle des attentes fortes de résultats avec au centre les apprentissages scolaires. L'école est là pour apprendre mais aussi pour construire du commun, fédérer du lien entre les enfants et entre adultes et enfants. C'est un espace de rencontre et d'échanges, de convivialité, qui va au-delà de l'objectif d'apprentissage. On a tendance à perdre ces dimensions humaines qui sont pourtant elles-aussi au service des apprentissages.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO

Quelle évolution pour l'éducation prioritaire ?

Dans la politique d'éducation prioritaire et dans les politiques éducatives locales, quelle place occupe la lutte contre les inégalités sociales d'apprentissage ? Si un partenariat entre les différents acteurs éducatifs d'un territoire peut être intéressant, il ne va pas de soi, le contenu et le sens des actions menées doivent être interrogés, rappelle le sociologue Daniel Frandji. La création des cités éducatives renforce l'actualité de ces questions.

Depuis la création des zones prioritaire par Alain Savary en 1981, le nombre d'écoles et de collèges concernés par la politique de l'éducation prioritaire a doublé. En 1982, 3 730 écoles et 503 collèges étaient labellisés. Depuis 2015, 6 626 écoles et 1 092 collèges sont classés REP ou REP+, scolarisent 20,7 % des élèves du territoire. La révision de la carte de l'éducation prioritaire prévue en 2019 n'a pas encore eu lieu. Au fil des années et des alternances politiques, les contours de la géographie prioritaire se sont également modifiés et ont tenté de s'articuler avec la politique de la ville. Dans cette logique, en 2019, 80 cités éducatives sont mises en place. Elles sont 200 en septembre 2022 et incluent 323 collèges et 600 écoles. Lors des rencontres orga-

nisées par la Coordination nationale des cités éducatives, le ministre de la Ville a annoncé le 10 octobre dernier la prolongation de cette expérimentation jusqu'en 2027.

À la périphérie de l'éducation prioritaire, les contrats locaux d'accompagnement sont expérimentés à compter de la rentrée 2021. Leur objectif, selon le ministère de l'Éducation nationale, est « d'introduire plus de progressivité dans l'allocation des moyens en faveur des écoles, des collèges et des lycées socialement proches de l'éducation prioritaire ou bien ayant des besoins d'accompagnement particuliers identifiés ». En 2022, 184 écoles, 92 collèges et 64 lycées sont concernés. Alors que le classement en éducation prioritaire était fixé selon des critères nationaux, ces contrats sont établis par les rectorats avec leurs propres critères et introduisent la notion d'objectifs pour obtenir des moyens.

éclairage



“Poursuivre la transformation de l’institution scolaire et sa démocratisation”

LA « TERRITORIALISATION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES » COMMENCE AVEC LA CRÉATION DES ZEP. N’ÉTAIT-CE PAS UNE BONNE IDÉE DE VOULOIR DONNER PLUS À CEUX QUI ONT MOINS ?

DANIEL FRANDJI : C’était évidemment une bonne idée de donner des moyens supplémentaires. Mais ils étaient assez faibles et la question de leur utilisation se posait aussi. Les équipes n’ont pas été accompagnées, l’idée étant que c’était au terrain de trouver les solutions et d’innover. S’il s’agit de lutter contre les inégalités sociales en matière d’éducation, la manière dont on pense l’école socialement, les difficultés, échecs et réussites scolaires est en jeu. Il faut trouver les fonctionnements « démocratisants » : se donner les moyens d’agir sur les processus sociaux et scolaires qui participent à la construction des inégalités scolaires. Les résultats des ZEP ont d’ailleurs été jugés décevants. Elles ont évité le creusement des écarts. Sans elles, cela aurait été pire. Mais les inégalités scolaires s’accroissent en France depuis le début des années 2000 avec un système scolaire de plus en plus sélectif. Le discours sur la méritocratie et l’excellence est exacerbé. Dans le même temps, la politique d’éducation prioritaire (EP) a aussi changé de finalités. L’objectif de lutte contre l’exclusion a pris le pas sur celui de lutte contre les inégalités sociales, avec des couplages de plus en plus forts de la politique scolaire avec la politique de la ville. Des dispositifs avec une vision bien plus sociale que scolaire de l’éducation se sont développés.

LA « REFONDATION » DE L’EP ET LES PROJETS ÉDUCATIFS DE TERRITOIRE (PEDT) AVAIENT-ILS LA MÊME APPROCHE ?

D. F. : La loi de 2013 était positive dans sa volonté de refonder la politique d’éducation prioritaire revenant à une

logique compensatrice-transformatrice pour démocratiser en luttant contre les inégalités. Elle a tenté, non pas d’imposer, mais d’outiller les équipes locales sur les pratiques et de les accompagner dans les mises en œuvre. Mais dans la même loi a été reprise une conception de la territorialisation bien différente avec la réforme des rythmes scolaires et les PEDT. Celle-ci donnait aux collectivités une plus grande place dans la coordination de l’action éducative locale mais en leur déléguant la question des contenus éducatifs. Des travaux ont montré que le temps éducatif peut devenir de plus en plus fragmenté avec différents registres éducatifs rendus parfois peu lisibles pour les enfants.

CROISER LES REGARDS ET COMPÉTENCES DES DIFFÉRENTS ACTEURS PEUT-IL ÊTRE UTILE À LA RÉUSSITE SCOLAIRE ?

D. F. : Les enfants ont besoin d’approches et d’apports culturels différents, clairs, pour se construire. L’école doit sûrement mieux s’intégrer dans un vaste espace éducatif local. Mais, il faut le penser et cesser de considérer que tous les acteurs « éducatifs » font le même travail et que le « partenariat » est bénéfique en soi. Or, il semble devenir l’objectif premier dans les cités éducatives avec la construction d’un « écosystème local » intégré. Mais un écosystème pour faire quoi ? L’idée est ancienne : le local serait le lieu le plus efficace de résolution des « problèmes ». Sous prétexte d’une école trop fermée et d’une conception trop « scolaro-centrée » de l’action publique, l’école semble forcée à entrer dans cette coopération et s’inscrire dans les enjeux de la politique de la ville. Les quartiers de la politique de la ville auraient-ils besoin de moins d’école ? Pouvons-nous parler des logiques et enjeux autonomes de la scolarisation, intimement liés au développement des savoirs et dispositions



©Millerand/NAJA

BIO
Daniel Frandji,
sociologue,
professeur en
sciences de
l’éducation
à l’Université
Lyon 2, membre
du laboratoire
Éducation,
Cultures,
Politiques.

“Se donner les moyens d’agir sur les processus sociaux et scolaires qui participent à la construction des inégalités scolaires”

intellectuelles travaillées par la culture écrite, sans être taxés de « scolaro-centrisme » ? Une clarification est nécessaire pour poursuivre la transformation de l’institution scolaire et sa démocratisation.

QUELLES SONT LES OBSERVATIONS DANS LES CITÉS ÉDUCATIVES ?

D. F. : Dans certaines cités éducatives, un beau dynamisme se crée, des espaces de débats respectueux entre professionnels se construisent avec l’aide des pilotes. Mais ce n’est pas toujours le cas. Quel rôle vont jouer ces cités dans la lutte contre les inégalités sociales d’apprentissage quand celle-ci n’est même pas mentionnée dans leurs finalités ? C’est trop tôt pour le dire. Pour autant, cela interroge et appelle à la vigilance.

PROPOS RECUEILLIS PAR CLAIRE BORDACHAR

L'école face à l'extrême droite



Éduquer contre le racisme, un challenge pas toujours évident pour les enseignants et enseignantes du premier degré. Pourtant, l'enjeu est de taille. La banalisation des discours d'extrême droite, la stigmatisation d'enfants issus de l'immigration sont autant de fléaux qui percutent de plein fouet l'école. Des PE comme Lili Desbois s'inscrivent dans des concours pour fédérer autour de projets communs et porteurs des valeurs de la République.

À l'intersection de plusieurs immeubles HLM, l'école Jean-Jaurès de La Chapelle Saint-Luc (Aube), classée REP+, accueille un grand nombre d'enfants issus de l'immigration. « Je savais que la période de l'élection présidentielle allait être anxiogène. La banalisation des discours d'extrême droite et les propos stigmatisants des deux candidats ont percuté de plein fouet les élèves », explique Lili Desbois, enseignante.

Dès le début de l'année, elle inscrit donc sa classe dans différents concours visant à fédérer autour de projets portant les valeurs d'égalité et de fraternité. Les élèves de CE2/CM1/CM2 se sont retrouvés embarqués dans le concours « Nous autres », porté par la fondation Lilian Thuram et ayant pour objectif l'éducation contre le racisme. « Il fallait trouver le moyen de montrer aux élèves que l'éducation est la clé du vivre ensemble. Je voulais leur donner les moyens de lutter contre

le racisme avec des mots », affirme Lili Desbois. En conseil d'élèves ils décident que leur production sera un livre et écrivent donc une histoire : « Le roi et les étrangers ». « Tous les jours, le roi refusait aux étrangers la possibilité d'entrer dans la ville, raconte l'enseignante. Il trouvait des excuses, ne voulait pas reconnaître qu'il était raciste. Un jour, il y avait un virus, l'autre il n'y avait pas assez de lits. Pourtant, les étrangers proposaient des solutions : ils avaient des médecins dans leur rang, des menuisiers... mais le roi refusait toujours. À la fin, ce sont les habitants qui ont ouvert les portes de la ville et lorsqu'ils ont dû statuer sur le sort du roi, ils ont décidé de le renvoyer à l'école ». Renvoyer le roi à l'école, c'était l'idée des élèves et c'est là une réussite pour Lili Desbois : « Ils ont compris que l'éducation était la solution, certains ont même émis l'idée que Zemmour et Le Pen devraient retourner un peu à l'école... ».

“Sélection et ségrégation font l’ADN du RN”

QUEL EST LE PROJET DE L’EXTRÊME DROITE POUR L’ÉCOLE ?

FRANÇOISE DUMONT : Pour l’extrême droite, l’école est dans une forme de déclin, et ce depuis mai 68. Elle serait gangrénée par la gauche, l’extrême gauche et l’innovation pédagogique. Pourtant, l’école ne prend pas une grande place dans le programme du RN. Malgré les déclarations tonitruantes, leur projet reste très flou et tient une moindre place, au regard de sujets tels que l’immigration. Le mot d’ordre est « restaurer » : restaurer l’efficacité du système éducatif, restaurer l’autorité du maître et restaurer l’autorité à l’école de façon plus générale. En réalité, leur objectif est de construire une école fondamentalement différente de celle que l’on connaît. Il s’agirait de lui assigner un rôle patriotique en privilégiant un certain nombre de disciplines, dites fondamentales, et en accordant une place importante à l’histoire. Ce n’est pas un hasard. Il y a une volonté d’enseigner l’histoire sous forme de roman national. On est loin d’une vision émancipatrice de l’école, d’une école du développement de l’esprit critique. Si on compare cette vision de l’école aux principes fondateurs de l’école républicaine, c’est une sacrée évolution.

EN QUOI CELA PEUT-IL ÊTRE DANGEREUX ?

F. D. : Cela peut être dangereux car l’extrême droite cherche à former des jeunes très formatés. C’est aussi dangereux car Marine Le Pen, candidate pour le Rassemblement National à la dernière élection présidentielle, souhaite que les programmes scolaires soient définis par le Parlement et que le ministre de l’Éducation nationale ait un

droit de regard sur les manuels. Cela donne une idée de la main mise qu’aurait le politique sur les contenus scolaires. C’est aux antipodes de notre idée de la formation de la jeunesse mais c’est aussi une façon de transformer les enseignants en de simples exécutants.

UNE POLITIQUE DE SÉLECTION EST-ELLE PRÔNÉE PAR LE RN ?

F. D. : Sélection et ségrégation font l’ADN du RN. L’égalité n’est pas pour tout le monde. Une partie de la population française est de fait exclue du principe d’égalité avec l’idée de la préférence nationale. L’extrême droite défend aussi une sélection précoce, et ce dès l’entrée en sixième, même si elle n’a pas été très virulente contre le collège unique lors de la dernière campagne présidentielle. Selon elle, il faut très tôt former une certaine élite. C’est d’ailleurs assez loin du discours qui entend défendre les intérêts des Français – de souche – les plus précaires. Quant à savoir ce qu’on fait des élèves qui ne font pas partie de l’élite, de ceux qui ne sont pas jugés à la hauteur, les propositions de l’extrême droite demeurent très floues sur la question de l’échec scolaire. La préférence nationale reste toujours en toile de fond, Marine Le Pen est d’ailleurs très critique sur l’éducation prioritaire. Selon elle, l’éducation prioritaire favorise les banlieues où vivent nombre de familles d’origines migrantes et donc, lui donner des moyens, c’est donner plus à des enfants qui ne seraient pas de « vrais » Français et cela notamment au détriment des écoles rurales. L’extrême droite considère que la présence d’enfants issus de l’immigration fait baisser le niveau de l’école, notamment à cause d’une mauvaise maîtrise de la langue. Il s’opère



BIO
Françoise Dumont,
 présidente d’honneur de la Ligue des Droits de l’Homme (LDH), en charge des secteurs Droits des jeunes et Femmes de la LDH.

“Il s’opère donc une double sélection, l’une sur les origines des élèves et l’autre sur les résultats des élèves”

donc une double sélection, l’une sur les origines des élèves et l’autre sur les résultats des élèves.

LES SALLES DES PROFS SONT-ELLES PRÉSERVÉES DE LA MONTÉE DE L’EXTRÊME DROITE ?

F. D. : Globalement, les enseignants continuent à voter à gauche, plus à gauche que d’autres fonctionnaires, notamment la police. Pourtant, on note un certain trouble. On ne peut plus parler des salles de profs comme d’un bastion de la gauche. Aujourd’hui, il faut un peu nuancer, c’est plus compliqué. Il est évident qu’à partir du moment où on laisse les enseignants se dépatouiller seuls dans des situations extrêmement complexes et sans moyens, cela les rend plus sensibles aux sirènes de l’extrême droite. Et puis, quand Marine Le Pen évoque la situation sociale, le pouvoir d’achat, cela parle effectivement aux enseignants puisqu’il n’y a pas eu de réponse satisfaisante lors du dernier quinquennat. Les enseignants continuent de voter à gauche mais on sent qu’il y a une faille, des tentations, des doutes. Les enseignants appartiennent à la société, la banalisation du discours de l’extrême droite ne les épargne pas.

PROPOS RECUEILLIS PAR LILIA BEN HAMOUDA

Hongrie : comment Orbàn a mis l'école au pas



© T. Hassler/Shutterstock

Depuis son arrivée au pouvoir, le populiste hongrois Viktor Orbàn n'a cessé de faire reculer l'État de droit dans son pays. Cible privilégiée, l'école fait l'objet d'une prise en main très autoritaire pour imposer un projet ultra-conservateur et nationaliste.

Le 5 octobre dernier à Budapest, des milliers d'enseignantes et d'enseignants, élèves et parents d'élèves ont bravé les lois liberticides du pays pour manifester tout à la fois pour une hausse des salaires, la restauration du plein droit de grève et de la liberté pé-

dagogique. D'autres rassemblements avaient été organisés dans plusieurs capitales régionales. Depuis l'arrivée au pouvoir, en 2010, du Fidesz-Union civique hongroise, parti de la droite populiste, le président Viktor Orbàn a eu toute latitude pour mettre la main sur les contre-pouvoirs de l'État, la presse et la justice notamment, afin de museler toute opposition. Cette politique, qui porte atteinte à l'État de droit, valeur démocratique défendue par l'Union européenne, fait régulièrement l'objet de remontrances de la part de Bruxelles, mais les 27 peinent à appliquer les sanctions prévues par le règlement de l'Union en cas de pareilles entraves.

Depuis le début de son premier mandat, l'éducation a été la cible de Viktor Orbàn. Quand les enseignantes et d'enseignants hongrois parlent d'entrave à la

POLOGNE : MORALE, CHÂTIMENTS ET HOMOPHOBIE

Dans les années 2000, la Pologne avait modifié sa politique scolaire, consacrant 6% du PIB à l'éducation, jusqu'à entrer dans le top 10 des classements PISA. Mais depuis 2015 avec l'arrivée au pouvoir du parti nationaliste PiS, l'autoritarisme a refait surface, accompagné d'une vision pour le moins réactionnaire de l'école. En 2018, la très chrétienne Anna Zalewska rédigea un projet d'ordonnance afin d'évaluer les enseignants sur des critères moraux. La mobilisation des intéressés l'a faite reculer. Son successeur Dariusz Piontkowski a été dénoncé par les syndicats pour avoir écrit qu'il était « parfois nécessaire d'avoir recours aux châtiments corporels ». L'actuel titulaire du poste, Przemyslaw Czarnek, n'est guère plus éclairé. Pour cet ancien avocat, « il ne fait aucun doute que l'idéologie LGBT fait suite au néo-marxisme et découle des mêmes racines que le nazisme ». Sa position a bien entendu signé l'arrêt de tout travail sur l'égalité des genres à l'école, où la liberté pédagogique semble aussi être devenue un gros mot.

liberté pédagogique, ils évoquent une réalité bien concrète puisque dès 2013, le président a engagé des réformes qui ne passent toujours pas. Le pouvoir en place centralise toutes les décisions au travers d'une agence d'État, financée par des fonds européens, qui pilote d'une main de fer le système éducatif.

C'est elle par exemple qui choisit les manuels scolaires et non les personnels enseignants qui avaient cette liberté-là auparavant. De plus, l'État s'est engagé dans une politique de rechristianisation en introduisant un enseignement religieux obligatoire, encourageant des rituels matinaux sous forme de prières. Il pousse les établissements publics à devenir confessionnels et à passer au privé avec, pour mieux convaincre, d'alléchantes subventions et le renvoi pur et simple des enseignant-es protestataires. Il faut faire taire celles et ceux qui affichent un peu trop leurs convictions laïques et pédagogiques, et quand on dit « un peu trop », pour Orbàn ce n'est vraiment pas beaucoup.

UNE PRISE EN MAIN IDÉOLOGIQUE

Les manuels accompagnant les nouveaux programmes de 2021 sont particulièrement controversés. Par exemple, l'écrivain Albert Wass décédé en 1998, auteur d'ouvrages antisémites et condamné à mort par contumace en Roumanie pour le meurtre de paysans juifs de Transylvanie pendant la seconde guerre mondiale, a fait son apparition dans les programmes. Dans le même temps, le prix Nobel de littérature Imre Kertész n'est plus recommandé. L'éducation à l'égalité des genres dans l'école hongroise est résolument patriarcale. Très tôt, les jeunes Hongrois apprennent que « les garçons et les filles [...] n'ont pas les mêmes capacités physiques et aptitudes intellectuelles », « qu'avoir des relations sexuelles hors mariage est un péché ». Dans ces pratiques imposées, tout pousse les enfants à intégrer l'idée que les droits et devoirs des femmes sont de rester au foyer et de faire des enfants...

Les manifestants du mois d'octobre, qui appellent désormais à la désobéissance civile, dénoncent aussi une école asphyxiée. Selon eux, depuis 2014 le nombre de postes non pourvus est passé de 7 000 à plus de 35 000 aujourd'hui. Quant au salaire moyen d'un professeur, il est inférieur à 600 euros. Le budget de l'éducation serait parmi les plus faibles d'Europe. Le tarissement des moyens financiers se révèle comme un autre instrument utilisé par le pouvoir pour cadenasser le système et faire de l'école le lieu d'une éducation idéologique.

3 QUESTIONS À...



Rossella Benedetti
Secrétaire nationale du syndicat italien UIL Scuola

« UN SYSTÈME DE PRIMES POUR LES BONS ENSEIGNANTS ET DE SANCTIONS POUR LES MAUVAIS »

1.

COMMENT AVEZ-VOUS RÉAGI À L'ÉLECTION DE GEORGIA MELONI ?

Pour nous, représentants syndicaux, la grande déception est le pourcentage d'abstention. Un tiers des Italiens ne se reconnaît pas dans les partis politiques présents lors de ces élections, c'est terrible pour notre démocratie. Notre syndicat, souhaite apporter des réponses aux besoins de ces personnes, de ces déçus de la politique.

qui méprisent le sud et qui visent à régionaliser la gestion du pays pour obtenir des avantages économiques. Le parti de Meloni, issu d'une tradition fasciste, rassemble des nationalistes xénophobes, autoritaires et revanchistes. Ils ont réussi à capter les voix des classes les moins éduquées qui craignent de perdre leur travail et leur bien-être à cause des politiques d'accueil envers les immigrés. Beaucoup des électeurs de Meloni sont des déçus de la gauche.

2.

QUE SAIT-ON DE SON PROGRAMME OU DE SA VISION DE L'ÉCOLE ?

La coalition de droite n'est pas du tout homogène. Il y a le parti de Silvio Berlusconi qui représente surtout les classes aisées, les professions libérales, les entrepreneurs qui n'ont aucun intérêt à attaquer l'Europe. La Ligue de Matteo Salvini représente surtout les classes ouvrières, la petite bourgeoisie et les milieux xénophobes, racistes et misogynes du nord de l'Italie,

3.

QUE REDOUTEZ-VOUS POUR L'ÉCOLE ?

Nous redoutons qu'ils arrivent à régionaliser le système d'éducation publique, en augmentant ainsi le clivage entre nord et sud. Nous craignons aussi qu'ils arrivent à remplacer le contrat collectif - contrat négocié avec les syndicats - par des lois qui introduiraient un système de primes pour les bons enseignants et de sanctions pour ceux qui seraient considérés comme mauvais. Ils ont déjà essayé de le faire avec Berlusconi.

PROPOS RECUEILLIS PAR
LILIA BENHAMOUDA

Une réelle prise en compte de la santé au travail



©Millerand/NAJA

Alors que la crise sanitaire a mis à mal le quotidien des PE, la réponse de l'institution quant aux risques psychosociaux est loin d'être à la hauteur.

« Faire classe avec des masques, désinfecter les outils du quotidien pour les réutiliser, interdire d'utiliser des structures de jeux, la période de la crise sanitaire a eu des impacts que l'on n'a peut-être pas mesuré tout de suite sur notre manière de travailler, témoigne Samantha Fitte, PE représentante du personnel en CHSCT* de la Gironde. Expliquer aux enfants qu'il ne faut pas se mélanger ou jouer avec

témoignage l'autre interroge aussi sur les messages que l'on a dû leur transmettre ». Le stress engendré par ces situations, par ces injonctions, a impacté la santé au travail. Certains collègues se sentent parfois envahis par un malaise difficile à définir. De même, « le mal être de certains élèves et la croissance du nombre d'enfants à besoins éducatifs particuliers a amené des collègues à saisir le CHSCT

pour alerter sur la dégradation de leurs conditions de travail, souligne-t-elle. Nous avons mené des enquêtes dans les écoles et avons obtenu la création d'une cellule départementale pour apporter des réponses aux situations explosives. » Mais d'autres questions n'ont pas été traitées par cette instance, par manque de volonté institutionnelle ou avec des réponses inadéquates. « Quand une collègue est en souffrance parce qu'elle vit un conflit dans l'équipe enseignante ou qu'elle doit faire face à la violence physique d'un enfant, la réponse est souvent d'aller voir un médecin, poursuit-elle. Mais dans ces cas-là, on n'est pas malade, on est en souffrance professionnelle ! Et cela nécessite d'autres réponses institutionnelles ».

*CHSCT : Comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail

“Un diagnostic pour la mise en place de dispositifs”

LES PE SONT-ILS IMPACTÉS PAR LES RISQUES PSYCHOSOCIAUX ? ISABELLE MUSSEAU : On identifie des causes multifactorielles des risques psychosociaux (RPS) : à la fois des situations complexes d'organisation et de conditions de travail, la qualité des relations, le sentiment de manque de reconnaissance. L'identification de ces situations par le terrain permet de poser un diagnostic pour la mise en place de dispositifs, tels que les réseaux Prévention, aide, suivi (PAS).

QUE SONT LES RÉSEAUX PRÉVENTION, AIDE, SUIVI ?

I.M. : Les réseaux PAS sont des dispositifs créés en 2003, pilotés et cofinancés nationalement par le MEN et la MGEN mais articulés et adaptés aux besoins des académies. Ils permettent de co-construire une réponse pour promouvoir le bien-être au travail, développer des actions de prévention et accompagner les agents exposés aux risques professionnels. Nous mettons en place, par exemple, de l'écoute individualisée animée par des psychologues qui reçoivent gratuitement et de façon totalement confidentielle la parole de l'agent, mutualiste ou non, qui rencontre des difficultés professionnelles et/ou personnelles. Les réseaux PAS dans les académies sont déployés sous différentes configurations. Soit des situations sensibles sont identifiées suite aux remontées du terrain ou avec le bilan social, bilan dressé par l'académie sur les aspects RH de la structure. Soit une alerte est lancée par le médecin de prévention ou par le service social des personnels avec l'accord des agents concernés ou par les agents eux-mêmes. À la suite de cette alerte, on met en place des dispositifs contributifs, complémentaires aux solutions que doit apporter l'employeur. Cela peut être une forma-

tion collective, un groupe d'analyse de pratiques, un accompagnement individualisé... Le climat scolaire, les conditions de travail sont aussi des indicateurs pertinents car ils peuvent être porteurs de risques psychosociaux ou, à l'inverse, de bien-être au travail.

QUE PEUVENT APPORTER CES RÉSEAUX ?

I.M. : Ils peuvent à la fois apporter des actions de prévention et de soutien. Nous intervenons notamment dans des groupes d'analyses de pratiques à la suite de la détection de situations de fragilité, un climat de travail difficile dans une équipe... en faisant appel à des psychologues experts et connaissant l'Éducation nationale. Cela pour que l'en-



©Millerand/NAJA

“Les réseaux PAS sont dans la continuité des différentes actions de la MGEN qui œuvre pour le bien-être au travail des agents et de leur santé en général”

BIO
Isabelle Musseau, administratrice nationale déléguée aux accompagnements à la MGEN, notamment des questions de bien-être au travail.

semble de l'équipe partage les constats et recherche collectivement la solution. Nous pouvons aussi intervenir individuellement en accompagnant la personne en l'écouter, en lui proposant un parcours de santé au travail qui comporte des formations - voix, gestion du stress... Mais aussi en l'orientant vers des centres de santé mentale si nécessaire. Bien entendu, ces dispositifs sont complètement pris en charge. Les réseaux PAS sont dans la continuité des différentes actions de la MGEN qui œuvre pour le bien-être au travail des agents et de leur santé en général. Depuis le début de son histoire, la MGEN innove, recherche des solutions et met en place des dispositifs avant tout pour les personnes en difficulté. Depuis toujours, nous avons la volonté de trouver des réponses aux besoins des personnes et aux problématiques du terrain avec une vision de la santé au sens général de la définition de l'Organisation mondiale de la santé : bien-être global au-delà de la prise en charge financière des soins curatifs.

LA PRÉVENTION DES RISQUES PSYCHOSOCIAUX PASSE-T-ELLE PAR UN SUIVI MÉDICAL AU TRAVAIL ?

I.M. : C'est un élément et un maillon important de la santé au travail. Dans le versant santé au travail, il y a notamment la qualité de vie au travail et les conséquences d'une non qualité de vie au travail, facteur de risques psychosociaux. La prévention de ces risques ne peut être efficiente que s'il existe, sur le terrain, une médecine de prévention au travail suffisante car elle est un élément essentiel pour prévenir, identifier et prendre en charge ces risques. En leur absence, la difficulté réside donc dans l'impossibilité d'établir un diagnostic complet au plus près des besoins des agents. En France, et particulièrement dans l'Éducation nationale, le manque de médecins du travail rend difficile cette mission.

PROPOS RECUEILLIS PAR LILIA BEN HAMOUDA

Un état d'épuisement professionnel élevé

Le Baromètre du bien-être au travail a été mis en place pour les personnels de l'Éducation nationale. Sa première édition confirme l'insatisfaction et la non reconnaissance des PE.

C'est un événement depuis longtemps attendu au niveau du ministère. La Depp, avec l'aide de l'Insee et du Centre pour la recherche économique et ses applications, a réalisé au printemps dernier une enquête auprès de 62 000 personnes représentatives exerçant dans les écoles ou les établissements. L'objectif est d'établir régulièrement un Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale pour « suivre et comprendre l'évolution de la qualité de la vie au travail des personnels ». Publié au même moment qu'une autre enquête de la Depp, qui révèle que le temps de travail médian des enseignants est de 43 heures, soit 3 heures de plus que pour les cadres A de la fonction publique d'État, le baromètre confirme le tableau de l'école fait par syndicats et personnels enseignants.

INSATISFACTION AU TRAVAIL

Les résultats sont en effet édifiants. La dévalorisation du métier est ressentie fortement : les PE interrogés accordent une note moyenne de 2,5 sur 10 lorsqu'on leur demande s'ils ont le « sentiment d'exercer un métier valorisé dans la société ». La perspective de carrière obtient une note de 3,1, quant au niveau de ré-



munération il est noté 3,4 sur 10. Lorsqu'on leur demande « Dans quelle mesure le sentiment d'épuisement s'applique-t-il à votre expérience professionnelle actuelle ? », ils placent le baromètre à 7,1 sur 10.

L'insatisfaction au travail est ainsi affirmée plus lourde chez les enseignant-es que pour l'ensemble des salariés français. Ces derniers accordent une note de 7,2 à leur satisfaction au travail, alors que les personnels de l'Éducation nationale ne donnent que 6 sur 10 (6,1 pour les PE).

UN MANQUE DE SOUTIEN HIÉRARCHIQUE

En cas de problème, si 69% des personnels se sentent soutenus par leurs collè-

gues, ils ne sont que 32% à s'estimer soutenus par la hiérarchie. Le respect des élèves, si souvent invoqué, n'est pas un des principaux problèmes, puisque 7% seulement des personnels répondent « un peu » ou « pas du tout » alors que 52% se sentent « tout à fait » respectés et 35% « moyennement ».

« La moitié des personnels signalent un état d'épuisement professionnel élevé », conclut la note de synthèse de la Depp. Sans surprise, les domaines à améliorer prioritairement pour les personnels de l'Éducation nationale dans leur ensemble sont le pouvoir d'achat (57%), la charge de travail (43%), l'aménagement de fin de carrière (30%), les perspectives de carrière (26%) et la formation professionnelle continue (19%).

Urgence salaires

300€

tout de suite

pour tout le
monde

RESPECT!!!

Du respect pour
l'école publique



L'Usep, un atout pour l'EPS



Centrale dans les programmes, l'éducation physique et sportive (EPS) est pourtant parfois difficile à mettre en œuvre faute de moyens, de formation, d'accompagnement... L'Usep* propose une programmation d'activités, en complément de l'EPS, dans une volonté de développement des compétences psychosociales pour l'épanouissement de l'enfant. L'Usep permet aussi bien souvent de pallier l'isolement géographique en organisant des rencontres départementales et en mettant du matériel à disposition des écoles adhérentes à l'association.

*Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré

À l'école primaire Gabrielle et Jean Sudre de Puygouzon (Tarn), l'EPS est l'affaire de tous. L'école primaire de onze classes est affiliée depuis de longues années à l'Usep et chaque classe participe à trois rencontres départementales par an. « *Qu'il s'agisse de classes de maternelle ou d'élémentaire, tout le monde trouve son compte dans le calendrier proposé* », explique Alexandre Bruyere, directeur de l'école.

Les rencontres, qui clôturent un cycle d'apprentissages sportifs, s'appuient généralement sur des albums jeunesse pour les élèves de maternelle. « *Les enfants avaient travaillé sur l'album « La nuit de Pacha », souligne le directeur. À cette fin, la déléguée Usep et les enseignantes ont mis en place plusieurs ateliers de motricité sur les déplacements et les lancers* ». Du côté de l'élémentaire, les ren-

contres sportives rythment là aussi le programme d'EPS avec toutefois une différence. Ce sont les CMI qui sont à la manœuvre pour le programme des rencontres, l'organisation de celles-ci et le bilan qui en est fait. « *Nous avons deux élèves délégués au sein des classes de CMI, élus lors d'une classe transplantée autour d'ateliers sportifs et citoyens,* » ajoute Alexandre Bruyere.

Les élus deviennent dès lors porte-parole de leurs camarades auprès de l'association de l'école, ils siègent même à son comité d'administration. Ce séjour est un moment clé de la vie de notre association d'école. Lorsqu'une école adhère à l'Usep, elle bénéficie, certes, de la possibilité de participer à des rencontres sportives pour aller à la rencontre de l'autre, mais c'est aussi l'occasion pour les élèves d'expérimenter la vie démocratique en responsabilisant les enfants et en les rendant acteurs du projet sportif de l'école.

“Bien distinguer les APQ afin de préserver les temps d’EPS”

AU MOMENT OÙ LE MINISTÈRE PROMEUVE L’ACTIVITÉ PHYSIQUE QUOTIDIENNE (APQ), POURQUOI VOUS INTERROGEZ-VOUS SUR LE DEVENIR DE L’EPS ?

VÉRONIQUE MOREIRA : Avec les 30 minutes d’activité physique quotidienne généralisées à la rentrée, il se peut que certains enseignants confondent ce qui relève de l’EPS et ce qui relève de ces trente minutes d’activité quotidienne. La position de l’Usep est de bien distinguer les APQ afin de préserver les temps d’EPS. L’Usep propose une approche santé de ces trente minutes. Il s’agit de lutter contre la sédentarité, de faire en sorte que les enfants soient le plus possible actifs tout au long de leur journée scolaire, de créer des respirations corporelles. Alors que l’EPS a pour mission l’acquisition d’apprentissages moteurs. Ainsi, l’EPS et l’Usep combinées contribuent au développement chez les enfants d’une culture sportive leur permettant, ensuite, d’intégrer plus facilement les associations sportives de leur quartier et de poursuivre leur parcours sportif tout au long de la vie.

FACE À L’EMPILEMENT DES DISPOSITIFS, EN QUOI L’USEP PEUT-ELLE ÊTRE UTILE ?

V. M. : On constate que les enseignants sont complètement perdus dans tous les dispositifs qui leur sont proposés. À l’Usep, on souhaite remettre de la cohérence dans tous ces dispositifs et aider les enseignants à concevoir un projet sportif qui ait du sens pour le projet d’école articulant EPS – Usep et les 30 minutes d’activité physique quotidienne. Pour ce dernier, c’est l’occasion de réfléchir à l’aménagement des espaces de l’école, à la cour de récréation, en se référant notamment au design actif, afin de rendre les enfants plus actifs à tous

les moments de leur journée. L’avantage de l’Usep est que nous proposons un projet sportif mais aussi associatif, c’est-à-dire que nous créons les conditions pour que les enfants participent aux décisions de l’association comme l’organisation des activités mais aussi l’aménagement des espaces de l’école. Le projet associatif permet donc aux enseignants d’articuler l’EPS et d’envisager l’aménagement de l’école pour aider à la mise en place intelligente des 30 minutes d’activité physique quotidienne.

QUELS TYPES DE PARTENARIATS PERMET L’USEP ?

V. M. : L’Usep tient à développer les partenariats avec les clubs sportifs de proximité. C’est un enjeu d’épanouissement de l’élève. Permettre à l’élève d’avoir une activité sportive au sein



“À l’Usep, on souhaite remettre de la cohérence dans tous ces dispositifs et aider les enseignants à concevoir un projet sportif qui ait du sens”

BIO
Véronique Moreira,
présidente de l’Usep,
 fédération sportive scolaire des écoles primaires publiques depuis 2016 et vice-présidente du Comité National Olympique et Sportif Français (CNOSF) en charge des relations avec l’éducation nationale depuis 2017. Secrétaire nationale de la Ligue de l’enseignement, son action porte sur l’éducation par le sport et articule les mondes de l’école, de l’éducation populaire et du mouvement sportif.

d’une association proche de chez lui participe à cet épanouissement. À cette fin, nous engageons les écoles à favoriser les passerelles avec les clubs sportifs du territoire pour mettre en place des séances de découverte d’une pratique sportive parfois hors programme. Bien entendu, ces séances ponctuelles ne peuvent en aucun cas se substituer à l’enseignement de l’EPS, qui reste la prérogative de l’enseignant.

Concernant l’aménagement de la cour d’école, le partenariat est là aussi nécessaire. Il faut impliquer parents et collectivités territoriales. Toute la communauté éducative doit être impliquée dans cette réflexion.

QUEL SENS PEUT APPORTER LE PROJET DE L’USEP AUX APPRENTISSAGES ?

V. M. : Il s’inscrit dans la complémentarité avec l’EPS puisque la rencontre sportive vient souvent conclure un cycle d’apprentissage mais cette rencontre permet aussi aux élèves de pratiquer avec d’autres élèves et de s’ouvrir à l’altérité. Les élèves prennent également des responsabilités lors de ces rencontres car ils participent à l’organisation. Ils y assument des rôles sociaux, des rôles qui permettent de développer des compétences psychosociales, essentielles pour l’estime de soi, l’épanouissement et la réussite scolaire. Ces rencontres permettent aussi de faire le lien avec d’autres disciplines d’enseignement. Nous organisons, presque toujours, des rencontres sportives qui présentent une approche développement durable, une approche santé, une approche citoyenne... Ce sont autant d’occasions de renforcer les apprentissages avec une mise en acte de ces derniers.

PROPOS RECUEILLIS PAR LILIA BEN HAMOUDA

“Identifier les savoirs nécessaires pour penser et agir sur les inégalités du monde”



©Millerand/NAJA

Blandine Turki
Co-secrétaire générale
du SNUipp-FSU

COMMENT L'ÉCOLE PEUT-ELLE FAIRE FACE AUX CRISES CLIMATIQUES ET SOCIALES ?

BLANDINE TURKI : Nous avons été confrontés à un été exceptionnel en termes de catastrophes liées aux feux de forêts, aux canicules meurtrières, aux inondations historiques et aux récoltes dévastées dans de nombreuses régions du monde. Des catastrophes qui ont généré des millions de personnes réfugiées climatiques. Le rapport du Giec aurait dû alarmer les dirigeantes et dirigeants des différents pays concernés mais il n'en est rien. Non seulement les politiques climatiques des gouvernements sont inefficaces, car elles accroissent les inégalités sociales, mais elles ne protègent pas les populations contre les catastrophes. Pire, elles impactent les plus fragiles. Relever le défi climatique requiert impérativement un plan et des moyens publics, des objectifs sociaux et écologiques autres que le profit. Il faut partager les richesses, produire moins, transporter moins, consommer différemment et prendre soin des écosystèmes et des êtres humains. L'urgence est bien là, et l'école doit être en mesure de former les futurs citoyennes et citoyens capables de penser et d'agir face à ces immenses défis.

COMMENT LES INÉGALITÉS SOCIALES CROISSANTES IMPACTENT-ELLES LES SERVICES PUBLICS ?

B. T. : Le gouvernement Macron se distingue par un parti pris idéologique ex-

trêmement fort. Son refus de taxer les profits malgré les recommandations de l'OCDE est un marqueur particulièrement significatif. Parallèlement, il annonce de nouvelles réformes de l'assurance chômage et des retraites avec la même logique libérale de recul des droits sociaux. De fait, l'austérité continue à s'appliquer aux services publics qui n'ont plus les moyens de fonctionner et de remplir leur rôle d'amortisseur social. Ce sont les services publics qui pourront favoriser des politiques écologiquement et socialement viables. Il faut donc un investissement très massif et celui-ci ne peut pas être supporté par les populations les moins favorisées. Dans l'éducation, les augmentations annoncées pour 2023 ne compenseront même pas les effets de l'inflation et ne sont qu'hypothétiques car non budgétisées. L'augmentation sera soumise à la participation à des projets dits innovants, vecteurs d'inégalités. C'est l'ouverture à la concurrence entre les écoles, les personnels, la casse du statut, l'augmentation des inégalités au sein de notre propre métier. Dans ce contexte, la mobilisation dans l'éducation peut changer la donne.

L'ÉCOLE ACTUELLE PRÉPARE-T-ELLE LES JEUNES À CES ENJEUX ?

B. T. : Lors du quinquennat précédent, le ministre Blanquer a déployé un projet éducatif régressif. Le resserrement sur ses « fondamentaux » a réduit l'ambition scolaire et a exclu une partie des élèves, particulièrement ceux issus des classes populaires, de l'acquisition de pans entiers de savoirs. Le nouveau quinquennat s'ouvre sous les mêmes auspices. Les annonces faites en cette rentrée se situent dans la continuité des réformes libérales de ces vingt dernières années. Celles-ci ont eu pour conséquence l'augmentation d'inégalités scolaires socialement déterminées : déploiement de l'« école du futur », généralisation des contractualisations, évaluations des écoles et des élèves, mise sous tutelle des pratiques enseignantes, mesures de renforcement de l'illusion méritocratique... Pourtant, les enjeux sont d'importance.

QUELLE ÉCOLE PEUT RÉPONDRE JUSTEMENT À CES ENJEUX ?

B. T. : Nous devons identifier les savoirs nécessaires pour penser et agir sur les inégalités du monde et le désastre écologique qui vient. Il nous faut élaborer une nouvelle culture commune, rassemblant ces savoirs critiques et une réflexion plus poussée sur les conditions nécessaires à ce que leur appropriation soit émancipatrice. Nous devons renforcer les capacités des personnes dominées à agir sur le monde. L'urgence climatique et sociale est aussi une urgence scolaire. L'engagement de notre syndicat dans ce chantier, avec les mouvements pédagogiques et la recherche critique, doit permettre de définir la contribution scolaire à une transformatrice du monde démocratique, émancipatrice, égalitaire et écologique.

PROPOS RECUEILLIS PAR EMMANUELLE QUÉMARD

Rejoignez-nous !



adhérer.
snuipp.fr

Une autre école
est possible...



Prendre en compte le terrain



Après avoir été ingénieure dans la territoriale, Elodie Dambrine a choisi de changer de métier et de devenir enseignante. TRS à titre provisoire, en Segpa, dans un collège d'Indre-et-Loire, c'est sa deuxième rentrée et sa première venue à l'Université d'automne.



« J'ai entendu parler de l'Université d'automne par les collègues du SNUipp-FSU du département lors de rencontres à l'INSPE, explique Elodie Dambrine, jeune collègue enseignante en Segpa. Ils m'ont dit « il faut absolument que tu viennes vivre ça avec nous, ça devrait te plaire ! ». Venir à l'Université d'automne (UDA) lui a apporté du réconfort car en début de carrière, elle se sent parfois un peu isolée. « Ici, j'ai la sensation d'appartenir à un corps avec des préoccupations et des valeurs communes, confie-t-elle. Cela me permet d'avoir des explications, des éclairages, des pistes par rapport à ce que je vis mais aussi par rapport aux élèves, ce qu'ils peuvent vivre ou ressentir. J'ai trouvé ça vraiment très enrichissant ». Elle retourne en classe pleine d'envies et d'élan. « Après

chaque conférence, je me suis imaginé comment j'allais porter concrètement ce qui a été explicité par l'intervenant, dit-elle. Quand Benoît Falaize parle de la mise en dialogue des personnages historiques, je me dis : « Mais bien sûr que je peux en faire quelque chose de cela ! ». Elle rentre chez elle aussi pleine d'allant pour exercer ce métier qu'elle trouve « fabuleux et rempli de possibles ». Elle croit en l'éducabilité de tous les élèves et est encore plus résolue à défendre la vocation émancipatrice de l'école. « Cela est possible dans un contexte où il y a de plus en plus de choses qui semblent impossibles, affirme Élodie. À la sortie de cette UDA, je suis résolument optimiste et plus forte pour défendre cela ». Encore trop impressionnée pour se lancer dans des échanges directs avec les intervenantes et intervenants, Élodie n'a



Photographies
Camille Millerand/
NAJA



pas osé aller à leur rencontre « *bien qu'ils se rendent abordables, disponibles, ouverts et présents tout au long de l'Université d'automne* », précise-t-elle. Mais c'est promis, l'année prochaine elle osera.

PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO





“L'école nous apprend à comprendre le monde qui est le nôtre”

Benoît Falaize

CES DERNIÈRES ANNÉES, ON CONSTATE UNE VOLONTÉ DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE RECENTRER LES ENSEIGNEMENTS SUR LES ENSEIGNEMENTS DITS FONDAMENTAUX, CELA SIGNIFIE-T-IL FAIRE MOINS D'HISTOIRE ?

BENOÎT FALAIZE : La politique des fondamentaux, portée par l'école depuis plus de cinq ans, s'enracine dans une logique communément admise d'apprendre à « lire, écrire, compter » à

l'ensemble des élèves de France. Pour autant les autres disciplines sont toujours au programme. Autrement dit, il n'y a pas d'incompatibilité à travailler des disciplines comme l'histoire. Il n'y en a d'autant moins que l'histoire est une discipline qui, par excellence, fonctionne sur un récit adossé à des documents et à des démarches critiques. Un récit qui passe fondamentalement par la langue, qui peut être écrit, lu en silence ou oralisé, etc. La langue porte l'intelligibilité de la discipline. Cependant, s'il n'y a pas

d'incompatibilité de principe, il semble, qu'il y ait eu un peu moins d'enseignement des disciplines autres que le « lire écrire compter ». C'est regrettable mais c'est peut-être dû à une faiblesse de l'accompagnement et de la formation des enseignants pour montrer à quel point la langue est inhérente à l'histoire. Si l'on avait travaillé le rapport entre la maîtrise de la langue et l'enseignement de l'histoire, de la géographie mais aussi des autres disciplines, on aurait pu développer quelque chose de très vivifiant.



©Mirra/NAJA

“Quelle que soit l’origine de l’enfant, il y a la possibilité de le faire accéder à la connaissance, à l’émancipation intellectuelle et sociale”

CE RECENTRAGE REMET-IL EN CAUSE LA MANIÈRE D’ENSEIGNER L’HISTOIRE ?

B. F. : Non, parce que l’histoire a à voir avec la langue. Il y a une homologie entre la littérature et l’histoire. Les deux fonctionnent sur un rapport au temps – un début, un déroulement, une fin, sur une narration, une intrigue, où l’on raconte ce qui s’est passé – et enfin, il y a, dans ces deux formes de récit, un statut de vérité. Dans la littérature, il y a un statut de vérité qui fait qu’on y

BIO
Benoît Falaize,
historien,
 ancien formateur à l’IUFM d’Antony (Hauts-de-Seine), l’INSPE de Cergy-Pontoise et chercheur-correspondant au centre d’histoire de Sciences Po. Il est spécialiste de l’enseignement de l’histoire et de l’EMC dans le premier degré.

croit même si c’est de la fiction, sans compter que la littérature dit des choses très vraies de l’expérience humaine. En histoire, le statut de vérité est singulier ; c’est-à-dire que l’historien n’est pas libre comme le dit l’historien Georges Duby. Il ne peut pas inventer, contrairement au romancier. Mais la structure narrative est à peu près la même : il a des causes, un déroulement, des conséquences. Dans les trois petits cochons, la maison de briques ne peut venir dans le récit avant celle de paille, sinon cela n’a plus de sens narratif. En histoire c’est exactement la même chose, si on raconte un événement, il y a une sorte de logique inhérente au récit dans les enchaînement des faits, de causalité, et de compréhension des conséquences qui font que le récit a une cohérence ou non.

EN QUOI L’HISTOIRE PEUT-ELLE ÊTRE CONSIDÉRÉE COMME UN ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL AU MÊME TITRE QUE LE FRANÇAIS ET LES MATHS ?

B. F. : L’histoire est fondamentale car si l’on veut construire des citoyens libres, responsables, capables d’anticiper, d’avoir une vision critique, il faut très tôt et dès l’école élémentaire les faire accéder aux valeurs les plus essentielles de nos sociétés démocratiques. D’une part, comprendre ce que signifie un rapport de domination, comprendre ce que sont les rapports de pouvoir, arriver à percevoir les notions de justice, d’injustice, de discrimination, de racisme, de violence sociale. Et permettre de décrypter, à toutes les époques et dans toutes les situations, ce qui fait nos ur-



SUIVE DE LA PAGE 93

gences d'aujourd'hui. Contrairement à une idée toute faite, dire l'histoire ne concerne pas tant le passé. Depuis la fin du 19^e siècle avec Lavisse, on fait de l'histoire en classe pour apporter la compréhension du monde d'aujourd'hui. L'histoire permet de mettre des mots sur la complexité du réel et du quotidien. D'autre part, dans l'histoire se joue aussi des rapports de solidarité, de fraternité, de dignité retrouvée et reconnue. Des conquêtes sociales, citoyennes et démocratiques. Grâce et avec la littérature parfois, l'histoire permet d'étoffer le savoir, et d'emmagasiner un stock d'expériences par délégation. On ne peut pas tout vivre. En revanche, on peut essayer d'imaginer ce à quoi pensaient les gens à une période donnée. Le simple fait d'amener les élèves à se décentrer d'eux-mêmes, de leur condition sociale, à essayer de comprendre des points de vue différents, y compris de gens avec qui ils n'auraient pas été d'accord du tout est une manière de rendre beaucoup plus intelligible le monde tel qu'il est.

QUE NOUS APPREND L'ÉTUDE DU PASSÉ QUI FASSE QUE L'HISTOIRE EST UNE DISCIPLINE ESSENTIELLE ?

B. F. : Cela nous apprend qu'il y a des invariants anthropologiques - des hommes des femmes, des enfants qui souffrent, qui construisent, qui sont heureux, porteurs de projets, qui aiment, qui grandissent et dans ces invariants, se trouvent aussi la violence, la guerre, l'amour, la solidarité, la fraternité, etc. Cela fait partie du socle qui, d'une certaine manière, ne change pas. Des invariants aussi dans les résolutions de conflit, dans la manière dont les débats intellectuels et sociaux se nouent. En revanche il y a des grandes variations. On dit souvent « plus jamais ça » mais en fait il se passe des choses qui régulièrement « ressemblent à » mais qui ne sont jamais tout à fait pareilles. L'invasion de l'Ukraine par la Russie, on pourrait dire que c'est comme en 1956 en Hongrie. Mais en fait, ce n'est pas du tout les mêmes acteurs, le même contexte géopolitique, la même psychologie collective. Ce qui va arriver demain est, par définition, à la fois prévisible et imprévisible. On peut imaginer et anti-



© Mira/NAJA

ciper des situations à venir, en revanche on ne saura jamais très exactement les formes que cela aura. Cela nous apprend à développer une capacité à la responsabilité collective et individuelle. Cela nous apprend aussi à regarder le monde, à penser avec plus de vivacité ce qui est sous nos yeux.

EST-CE QU'UN ÉLÈVE, FUTUR CITOYEN, PEUT COMPRENDRE LE MONDE DANS LEQUEL IL VIT SANS COMPRÉHENSION DE SON HISTOIRE ?

B. F. : Cela dépend ce que l'on appelle son histoire. Si c'est son histoire en tant qu'elle est inscrite dans sa desti-

“L'histoire permet de mettre des mots sur la complexité du réel et du quotidien”

née familiale, sociale, pour un enfant migrant par exemple, mais pas uniquement, c'est évident que cela peut être intéressant pour l'enfant de la savoir. Si c'est son histoire au sens où l'élève appartient à un collectif qui le dépasse complètement, qui relève du national ou de l'international, à cette dimension d'appartenir à une humanité commune, oui c'est fondamental. C'est aussi le préalable nécessaire à une citoyenneté active et responsable.

IL Y A DE PLUS EN PLUS DE PAYS EN EUROPE OÙ L'EXTRÊME DROITE EST AUX PORTES DU POUVOIR OU Y EST ARRIVÉE. HISTORIQUEMENT, COMMENT LES RÉGIMES TOTALITAIRES DU XX^e SIÈCLE ONT ABORDÉ L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ?

B. F. : C'est toujours une histoire orientée, et à la gloire du régime en place. Aucune dictature ne fait exception sur ce point. La question, c'est de savoir comment passer à une histoire qui ne soit pas contrôlée par l'État et l'idéologie univoque, allant toujours vers le progrès, avec une construction narrative très simple : le désordre, un homme providentiel prend le pouvoir et la société va mieux. Les professeurs, les familles et les élèves ne sont pas dupes mais d'une certaine manière cela endoctrine la société. Aujourd'hui on voit des tentations de réécrire l'histoire partout en Europe, ou de présenter telle dimension plutôt que telle autre. En ce moment, en Hongrie, il y a la volonté de mettre sur le même plan le totalitarisme soviétique et le totalitarisme nazi. Les intentions politiques derrière sont bien sûr une manière d'exonérer la politique hongroise de la collaboration avec les nazis et d'éviter les enjeux de mémoire qui sont liés à cette période difficile. La libération de Budapest en avril 1945, qui est une libération face au nazisme, clive la société. Des gens considèrent que ce n'est pas la libération de la ville mais le début de l'occupation par les forces soviétiques. On voit comment l'histoire produit des récits différents, antagonistes même.

QUELS SONT LES ENJEUX ACTUELS AVEC DES RÉGIMES ÉTABLIS EN HONGRIE, EN POLOGNE, EN ITALIE ET LA MON-

TÉE DE L'EXTRÊME DROITE EN FRANCE ? QUELLE INFLUENCE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE À L'ÉCOLE ?

B. F. : Depuis les années 1990, le danger du populisme se développe, notamment un populisme d'extrême droite, qui est un risque pour la démocratie. La Suède, l'Italie, la Pologne, la Hongrie, sous des formes différentes et avec les atours de la démocratie, nous donnent l'impression de revivre l'histoire en direct, et imposent le sentiment que plus rien ne s'oppose vraiment au fait que le populisme d'extrême droite se répande. Sauf si les forces démocratiques, les combats sociaux, les intellectuels, les médias ou les gens qui se souviennent par héritage familial ou par enseignement de l'histoire de ce que cela a pu être fassent en sorte de l'éviter. Pour l'enseignement de l'histoire, cela pose toute une série de problèmes. Tant que les programmes sont définis par une instance indépendante et pluraliste, on a des chances d'avoir un enseignement plus conforme à la recherche et à la science. Le propre d'un régime dictatorial est de les modifier dans le sens qui l'arrange politiquement.

CELA POSE-T-IL UN ENJEU DÉMOCRATIQUE ?

B. F. : Totalement. Est-ce qu'on enseigne assez aux élèves le fait que cette démocratie est fragile ? Si l'on prend Le récit du commun, ouvrage collectif coordonné par Françoise Lanthéaume et Jocelyn Létourneau, on se rend compte qu'il y a une sorte d'évidence pour les élèves qu'avant 1789, c'était les ténèbres - l'Ancien régime, la cruauté, l'arbitraire, la barbarie, la royauté, l'anarchie - et que depuis la Révolution française, la démocratie s'est installée, les gens sont libres. Dans près des 6 000 récits d'élèves, on ne perçoit pas qu'ils puissent douter de la force de cette démocratie qu'ils présentent comme un avènement définitif. Or, ces démocraties même les plus belles, les plus abouties, les mieux réussies, sont en fait d'une grande fragilité - Allende au Chili, Masaryk en Tchécoslovaquie - ont été renversées. La démocratie est fragile car elle accepte la contestation, les oppositions. Dans les sociétés occidentales au-

“Ces démocraties même les plus belles, les plus abouties, les mieux réussies, sont en fait d'une grande fragilité”

jourd'hui, tout le discours a basculé, des paroles, qui étaient insupportables il y a 15 ans, sont totalement décomplexées. On pourrait s'en réjouir au titre de la démocratie parfaite, de la liberté des opinions mais on pourrait aussi s'en inquiéter car on sait les effets que cela a surtout en situation de crise.

HISTORIQUEMENT, COMMENT S'EXPLIQUE CETTE MONTÉE DE L'EXTRÊME DROITE DANS LA SOCIÉTÉ ?

B. F. : Plusieurs facteurs dans l'histoire peuvent l'expliquer : la situation économique, la recherche de boucs émissaires, le repli sur soi, et la volonté de mettre des mots simples sur une situation personnelle et collective qui nous échappe, comme le déclassement, le changement de société ou le chômage. Il suffit de prendre l'Italie ou l'Allemagne des années 1920-1930 pour voir comment une société perd tous ses repères à partir du moment où l'économie bascule dans la crise. Se rajoute à cela des contextes singuliers à chaque pays en fonction du regard que les peuples portent sur l'altérité, l'étranger. Il y a toujours une dimension de rejet ●●●

SUIVE DE LA PAGE 95

de l'autre qui s'exprime. Il y a moins d'incidences à accueillir l'autre quand on se sent sûr de soi et tranquille dans sa vie quotidienne. A partir du moment où on est fragilisé, le regard sur l'autre change. L'antisémitisme et le racisme font partis des données structurelles des montées de l'extrême droite.

QUEL EST LE RÔLE DE L'ÉCOLE ?

B. F. : L'école nous apprend à ne pas nous résigner et à comprendre le monde qui est le nôtre. « Pour agir en personne libres et responsables », disaient les programmes d'histoire de 1995. Cependant, l'école peut-elle empêcher la montée d'une dictature ? L'avenir nous le dira. On peut espérer que l'école et ses valeurs permettront de résister. Je suis très partagé, d'abord parce que cela voudrait dire que tous les enseignants ont la même conception de l'école, que la crainte de la fragilité démocratique soit partagée par l'ensemble des collègues, ce qui n'est pas du tout une évidence. Et l'école ne peut pas tout. Loin de là. Mais elle peut beaucoup. Il faut nous en convaincre chaque jour. En tous les cas, si l'école arrête de penser ces questions-là, c'est la porte ouverte à tous les possibles y compris les plus dramatiques.

VOTRE ACTUALITÉ, C'EST LA SORTIE DU VOLUME 2 DE TERRITOIRES VIVANTS DE LA RÉPUBLIQUE. EST-CE UN PROJET AU LONG COURT ?

B. F. : Ce collectif, de plus de 50 collègues, espère avoir permis de rappeler ce que peut l'école. C'est formidable de lire et de donner à lire des articles de personnes qui réussissent dans leur classe d'éducation prioritaire avec des gamins que l'on dit « irrécupérables » mais qui, de fait, ne le sont pas. On donne à voir des réussites, l'éducabilité en acte. Cela passe par une posture éthique et professionnelle qui passe d'abord par le regard que l'on porte sur les élèves, leur accueil mais aussi par une exigence qu'on leur doit, à chacun. Renoncer à l'exigence, considérer que des élèves « n'ont pas le niveau » ou « la bonne attitude » pour se lancer dans des projets, ce serait les condamner alors qu'ils n'attendent qu'une chose, c'est d'être embarqués, emportés loin.

Comme un principe, toute formation devrait permettre aux futurs enseignants de ne jamais renoncer. Et ne jamais désespérer d'un enfant, même dans les moments les plus compliqués.

POURQUOI AVOIR RÉALISÉ CE DEUXIÈME OUVRAGE ?

B. F. : Quand le premier volume *Territoires vivants de la République, ce que peut l'école, réussir au-delà des préjugés* est sorti en 2018, il n'avait pas vocation à connaître une suite. C'est le journal *Le Monde et l'École des lettres* qui nous ont demandé de poursuivre la publication d'articles stimulants et éclairants sur ces possibles pédagogiques. Suite à la parution du premier volume en 2018, de nombreux personnels de l'éducation ont eu envie de témoigner de leurs pratiques pédagogiques mais aussi de combattre les stéréotypes qui collent à la peau des jeunes des quartiers populaires. Une volonté d'exprimer une sorte de ras le bol de constater que les discours, privés ou publics, concernant les élèves de milieux populaires sont le plus souvent déclinistes et péjoratifs.

COMMENT CELA SE TRADUIT-IL ?

B. F. : C'est un très ancien discours datant du 19^e siècle sur les classes populaires. « *Classe populaire, classe dangereuse !* » disait l'historien Louis Chevalier. Aujourd'hui, le même mépris persiste. Il suffit de voir depuis 20 ans



“On donne à voir des réussites, l'éducabilité en acte”

comment on parle de l'école des banlieues, avec ces territoires réputés « perdus ». Le vocabulaire, et ce qui est mis en avant, c'est toujours la même chose : un incident, et les journalistes accourent. Tout cela crée un climat anxigène. La réalité est autre, cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'incident mais il n'y a pas que cela. Jamais la presse nationale ne va dans un établissement pour dire à quel point certaines réussites pédagogiques sont remarquables. Ce regard négatif est très problématique car elle enrachine chez les enfants une perception dépréciative d'eux-mêmes et les conduit à endosser ce stigmat. Alors qu'on le sait, dès qu'on est en classe avec ces enfants, on mesure la richesse et le potentiel absolument remarquable qui n'est pas toujours exploité comme il devrait l'être. Ecrire ce livre était leur rendre justice et lutter contre ce regard insupportable. C'est presque une question éthique qui nous a animés.

CONCRÈTEMENT, POUVEZ-VOUS DONNER DES EXEMPLES ?

B. F. : Par exemple, un élève débarque à l'école dans une colère noire, perturbe la classe, ne veut pas travailler. Il finit par arriver à mettre des mots sur son mal être grâce à l'attention de l'enseignante qui lui en donne la possibilité et qui l'aide à le faire. Ce gamin a gagné deux choses, il a pu s'exprimer mais surtout il a reçu de la considération, et cela change beaucoup de choses. Dans le livre, on a aussi l'exemple de cet élève, David, qui est ingérable et après avoir été violent lors de la récréation est amené à réfléchir sur ce qu'il a fait, sur ce qu'il veut devenir. Il lit plein de textes et tombe sur un texte de Bourdieu et les déterminismes qui pèsent sur lui. Il dit « non je n'ai pas envie d'être soumis à cela » et il écrit de manière inattendue une lettre au sociologue.

CES TERRITOIRES SONT MARQUÉS PAR LA NON MIXITÉ SOCIALE ET LA SÉGRÉGATION, PEUT-ON DÉPASSER CETTE EXCLUSION ?

B. F. : Cette réalité mine le pacte républicain. Pourtant, il ne faut pas voir ces quartiers comme étant tout à fait homogènes. Il y a une diversité au sein

“Comme un principe, toute formation devrait permettre aux futurs enseignants de ne jamais renoncer”



©Mira/NAJA

de ces milieux qui sont les plus défavorisés, les plus pauvres, les plus précaires où on peut faire émerger de véritables réussites. Le problème du discours sur les classes populaires, c'est la généralisation : tous pauvres, mal habillés, un rapport à la culture détérioré, etc. Or, la sociologie de l'immigration dit clairement que lorsqu'on émigre d'un pays, si l'on est perçu comme des *immigrés* par la société d'accueil, sorte de catégorie vague, large, attrape tout, on est avant tout un *émigré*. En fonction de là où l'on émigre, en fonction de son appartenance sociale d'origine, dans le pays d'émigration, on n'immigre pas de la même manière : le rapport à la société d'ac-

cueil et les aspirations ne sont pas les mêmes. À milieu social égal en apparence, la diversité est beaucoup plus grande en réalité. Il n'empêche que l'absence de mixité sociale au sens large favorise le sentiment d'enfermement de certaines écoles, dans des quartiers enclavés.

ET LES ENSEIGNANTS ?

B. F. : Il fallait rendre justice au travail des enseignants, à leur investissement dans la mise en place de projets et de pédagogies. Dans ce livre, les enseignants regardent les élèves comme des jeunes en construction, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas vus comme des élèves qui, quoi qu'il arrive, vont

échouer, des élèves « à problèmes ». On fait le pari de l'école républicaine : celui de l'éducabilité. Ils ont la certitude que, quelle que soit l'origine de l'enfant, il y a la possibilité de le faire accéder à la connaissance, à l'émancipation intellectuelle et sociale.

Y-A-T-IL DES SUJETS TABOUS DANS CES TERRITOIRES ?

B. F. : Oui comme partout. Mais tous les sujets sensibles peuvent être traités si on réussit à établir au préalable une relation de confiance entre l'enseignant et les élèves, si ceux-ci sont considérés comme des interlocuteurs valables, y compris quand on entend des propos que l'on ● ● ●



SUIITE DE LA PAGE 97

n'a pas envie d'entendre. Il est important d'associer les parents qui ne demandent qu'à être fiers de leurs enfants, qui peuvent se sentir profondément illégitimes et en souffrance eux-mêmes du souvenir qu'ils ont de l'école. Quand on les associe à des projets pédagogiques, cela donne une fraternité, une humanité formidable et puis surtout cela apporte de la richesse. Cela transforme leur quotidien, leur permet de s'ouvrir et permet aussi à l'école de s'ouvrir à d'autres réalités. C'est à ce moment que nous faisons société, que l'on crée du lien social.

COMMENT FAIRE CONCRÈTEMENT ?

B. F. : Cela suppose beaucoup de rigueur de la part de l'enseignant, un engagement professionnel et une maîtrise des contenus. Les innovations pédagogiques et notamment la pédagogie de projet permettent d'embarquer les élèves sur un objet d'étude. On est dans le « faire ensemble », intellectuel et pratique. Cela crée d'autres relations avec les professeurs des écoles, de la connivence, une confiance avec le maître ou la maîtresse. Cela n'exclut pas de faire de la grammaire, de la conjugaison, des dictées et des mathématiques. Au contraire, cela permet de les faire autrement, en leur donnant du sens. C'est remettre le sens des apprentissages au cœur du dispositif pédagogique. Ce pari de l'éducabilité n'est pas une option. C'est le sens même de nos missions.

“Il est important d'associer les parents qui ne demandent qu'à être fiers de leurs enfants”

ACTIÖN CHOCOLAT



DANIELSTOFFEL

CRÉATEUR
DE MOMENTS
D'ÉMOTIONS

VOUS AVEZ DES PROJETS SCOLAIRES OU ASSOCIATIFS, DES RÊVES À RÉALISER ?

Organisez une vente groupée de chocolats
et utilisez les bénéfices pour financer votre projet!

Tout l'art du fait main de
nos Maîtres Chocolatiers

mêlant tradition et innovation

DEPUIS 1963

Avec nous,
collectez le plus gros montant
pour votre projet

C'est tellement simple
et si performant

Plus
de 40000
projets réussis

Le meilleur accompagnement
personnalisé et gratuit



« Ça fait déjà 30 ans
que nous accompagnons
les collectivités
et les associations
dans leurs projets. »

Daniel Stoffel
Maître chocolatier



www.action-chocolat-daniel-stoffel.fr 03.88.63.95.95



LA CHOCOLATERIE FAMILIALE D'ALSACE

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 enquêteurs

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

PHARe **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 au 02 32 83 60 00.

L'expertise MAE au service de la prévention.

AP PREV 10-22 - 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**

